Educación

La educación sexual escolar y los síntomas actuales

Conexiones entre la educación y el psicoanálisis

Graciela Giraldi

HomoSapiens EDICIONES

La educación sexual escolar y los síntomas actuales

Conexiones entre la educación y el psicoanálisis

Graciela Giraldi

HomoSapiens
EDICIONES

Giraldi, Graciela
La educación sexual escolar y los síntomas actuales : conexiones entre
la educación y el psicoanálisis. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2008.
176 p. ; 22x15 cm. - (Educación Homo Sapiens)

ISBN 978-950-808-552-8

1. Educación. 2. Psicoanálisis. 3. Educación Sexual. I. Título
CDD 370.15

© 2007 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN: 978-950-808-552-8

Diseño: Victoria Pérez

Esta tirada de 1500 ejemplares se terminó de imprimir en marzo de 2008

A mis maestros y a los de mis hijos.
A mi nieto Baltazar.
A Laura y Lucas, quienes supieron acompañarme
en los momentos del parto de mi libro.

Índice

PRÓLOGO 9

Educar y psicoanalizar, diversos quehaceres con lo imposible 15
El amor escolar 21
El acto educativo 25
¿Cuál es la ficción actual sobre la niñez? 33
¿Cómo adviene el sexo en los niños? 41
La familia escuela 49
Los síntomas escolares actuales 59
El malestar de nuestra época 65
El síntoma *vs.* la soledad 67
Aún, gracias al síntoma 71
El lazo educativo 77
La integración escolar 89
Detrás de la norma escolar, los detalles 95
El derecho de los niños a tomar la palabra 99
Un tren llamado deseo 105
La encrucijada adolescente 111
El amor en el psicoanálisis 115
El síntoma acota la violencia 121

Lazos de familia 129
La etiqueta del ADHD en el orillo 135
Sintomatizar al trastorno 141
El traumatismo sexual 147
La sexuación, más allá del género 163
La educación sexual escolar 167

Prólogo

Mucho se ha discutido y escrito acerca de la educación sexual en la escuela. Las posiciones en general suelen ser encontradas. Desde las que todavía lo siguen considerando un tema tabú y perteneciente al ámbito privado —por lo que se oponen a que de ello se hable en la escuela— hasta quienes consideran que debe ser un tema incluido en el currículum como contenido específico.

Sin dudas, la batalla por esa inclusión ha marcado un camino de superación, ya que se apoya en la convicción de que la información nunca es perniciosa de por sí, sino que por el contrario, los niños tienen derecho a saber y la escuela es el lugar más adecuado para la enseñanza de contenidos complejos y sistemáticamente organizados.

Pero este trabajo de la psicoanalista Graciela Giraldi va más allá de eso. No es una propuesta de cómo abordar contenidos disciplinares acerca de la educación sexual en la escuela. En un lenguaje a la vez que ameno, riguroso, valiéndose de ejemplos de su propia práctica, tanto con niños y adolescentes como en talleres con docentes, va permitiéndonos comprender otra perspectiva distinta acerca de la educación sexual en la escuela.

La idea de que la escuela educa sexualmente, más allá que se lo proponga o no, que educa a través de los procesos de socialización y de subjetivación que se llevan a cabo al interior de la misma,

abre un panorama distinto, tanto para re-focalizar la discusión sobre el tema, como para orientar la tarea del docente. La educación sexual no puede quedar reducida a una serie de contenidos que se toman en algunas disciplinas en particular. Tampoco es solamente un contenido transversal del que se deben hacer cargo muchos docentes porque se trata de una problemática que debe ser abordada desde distintas dimensiones.

Al respecto, es necesario hacer algunas aclaraciones acerca de los contenidos transversales, ya que como tal se suele proponer la educación sexual en los diseños curriculares y en muchos aportes teóricos, entendiendo por dichos contenidos aquellas problemáticas que se toman de la realidad social y que deben ser trabajadas en distintas áreas o disciplinas. Esta prescripción tiene la buena intención de señalar que se trata de una formación que debe ser asumida por la totalidad del profesorado y que es un tema de pedagogía institucional. Sin embargo, se ve con mucha asiduidad cómo el concepto ha sido vaciado de significación y los contenidos transversales pasan a ser aquellos que son tratados como algo accesorio en la formación: hablamos de educación sexual cuando sucede algún hecho relacionado, y luego cotidianamente los tenemos guardados en el cajón del escritorio.

La autora, a través del abordaje de distintos tópicos, va explicitando qué se entiende por educación sexual desde los aportes del psicoanálisis. Ello le permite revisar distintos temas que posibilitan la comprensión de la problemática central.

Por ejemplo, el tema del amor en el aprendizaje, a través del cual recupera la relación pedagógica, el lazo educativo como una relación mediada por el saber, por la transferencia que el docente posibilita cuando logra establecer una relación de respeto y amor con sus alumnos, pero con la intención de que su deseo por el saber pueda ser "contagiado" y de que el amor que sus alumnos han depositado en él pueda ser desplazado hacia el amor al saber.

En esa dirección le preocupan algunos síntomas actuales que muestran los efectos negativos del modelo de mercado, en cuanto a las condiciones de posibilidad de esos procesos de transferencia y de desplazamiento que fundan el acto educativo. Pues ese modelo

ha producido una paulatina desvalorización o trivialización del saber, a favor de la valorización del tener. Todo se puede comprar y vender en el mercado, sin necesidad de establecer vínculos fundantes. El excesivo individualismo que también caracteriza a los tiempos actuales, obtura la posibilidad de establecer lazos sociales indispensables para la constitución subjetiva y la organización social.

El resquebrajamiento de la figura paterna, es otra característica actual. Por un lado, como consecuencia del modelo de mercado que ha dejado a muchos padres marginados del mismo; por otro, producto de una cierta corrupción de la idea de que es necesario superar modelos autoritarios, los adultos han abandonado la función de poner límites, y es habitual entonces que los padres acudan a la escuela a pleitear porque su hijo no aprobó o recibió una sanción. Ese resquebrajamiento tiene efectos fuertes en la relación pedagógica, ha agrietado el lazo pedagógico fundado siempre en un principio de autoridad.

Como dice la autora, hay acto docente cuando quien enseña logra tomar el discurso del maestro, logra despertar en sus alumnos el interés por aprender, cuando provoca la transferencia o el amor al trabajo con otros y con los textos. Y ese acto no es posible si del lado del docente no existe un decidido deseo de enseñar, si no hay un "es más fuerte que yo", que lo empuja a querer enseñar a rajatablas. Solo si el docente está mordido por el deseo de enseñar, puede inyectar en sus alumnos el deseo de aprender. Alerta, además, acerca de lo peligrosas que pueden resultar las posiciones compasivas o la beneficiencia de parte del docente para con sus alumnos.

A través de un interesante recorrido histórico acerca de las concepciones de niño, de educación, de sexualidad que han prevalecido en diversos modos de organización social, se muestra que los procesos de socialización y de subjetivación son construcciones sociales y que, como tales, han ido cambiando. En el trabajo se reconocen los avances actuales en relación a la superación del tema de la sexualidad como tabú o del enfoque exclusivamente biologista. Pero describe cuáles son los síntomas actuales que obturan esos necesarios procesos de subjetivación, como único modo de lograr humanidad.

Resulta muy valiosa la perspectiva planteada acerca del síntoma, ya que "gracias" al síntoma y a través de la palabra, es posible darnos cuenta del sufrimiento de un humano, que el sujeto pueda solicitar ayuda, recibirla e intentar establecer otros lazos vitales con su síntoma. Trabajar con los síntomas entonces, supone apostar a la palabra para intentar modificar situaciones obturantes. Supone que el docente, cuando vislumbra algún síntoma que hace sufrir a un niño o le impide crecer en su proceso de subjetivación y que él no puede trabajar, hable con los padres para que éstos soliciten ayuda. El niño tiene derecho a ser ayudado y los maestros tienen, en ese sentido, un lugar de privilegio para desanudar algunas de estas cuestiones.

Las salidas técnicas o medicamentosas son, además de inútiles, sumamente perniciosas. Pues al buscar taparle la boca al síntoma, agregan efectos secundarios, además de anular el único indicio y posibilidad de trabajar los anudamientos profundos. La práctica, tan generalizada hoy, de medicar a los niños con supuestos problemas de atención y de aprendizaje es, también, una salida peligrosa e interesada que propone el mercado, sin importarle los efectos dañinos que produzca en infinidad de niños. El síntoma es, nada más ni nada menos, que la brújula del hablante. Por lo que lejos de alarmarnos sus manifestaciones, debe tranquilizarnos que haya lugar para su manifestación, por cuanto es una puerta de entrada. Como dice la autora, el síntoma tiene dos caras: una de apariencia oscura y de trueno, otra de claridad.

Y también agrega que preguntarse por los síntomas o malestares supone elevarlos al estatuto de un problema, lo que implica que si bien puede no tenerse la solución, ya se está en camino de su elaboración.

La problemática de la integración también es abordada en el libro, insistiéndose en que no se trata de una problemática técnica sino de tener siempre en cuenta que cada uno de nuestros alumnos es un sujeto diferente y que es importante si logramos establecer con ellos, a través de la palabra, contratos subjetivos además de los formales. Se trata de acoger la subjetividad de un niño, que es

precisamente lo contrario tanto de imponerle sanciones como de soportarlo o dejarlo hacer. Cualquiera de estas salidas supone abandonar la posibilidad de establecer lazos.

Resulta interesante, también, el señalamiento que la tarea civilizatoria a favor de la subjetivación siempre se ejerce a través de una inevitable violencia simbólica, que es lo opuesto a considerar a las personas como si fuesen cobayos a adiestrar y domesticar según un patrón de conducta. Si apostamos a los procesos de subjetivación estamos en contra corriente de los procesos de segregación.

La autora aclara que la educación sexual no es algo nuevo en las escuelas. Desde siempre los docentes tuvieron a cargo una tarea civilizadora que permite abordar lo imposible, educar la sexualidad. Imposible en el sentido de aquello que nunca lograremos pero que permite direccionar nuestras prácticas. E insta a que los docentes no bajen los brazos en su tarea civilizatoria, que sigan ejerciendo la educación sexual mediante el ejemplo, transmitiendo gusto por aprender y por realizar lazos de trabajo con los demás, vivificando la disciplina de lecturas sobre historias, cuentos infantiles y obras literarias, enseñándoles sus derechos. No se trata sólo de incluir nuevos contenidos escolares, sino de inventar nuevos modos de abordar la educación sexual en la escuela, que va de la mano con los procesos de subjetivación y de socialización.

El libro constituye un invalorable aporte a la comprensión de una problemática compleja, acerca de la cual los docentes saben mucho, pero que el lenguaje tecnocrático muchas veces les oscureció. Recuperar algunas prácticas, revisar otras, comprender más acerca de las subjetividades de nuestros alumnos es una puerta de entrada tanto para direccionar nuestra práctica como también para construir dispositivos que nos permitan mejorarla.

Liliana Sanjurjo
Dra. en Ciencias de la Educación
Marzo de 2008

Educar y psicoanalizar, diversos quehaceres con lo imposible

¿Educar y psicoanalizar son misiones imposibles o prácticas de discursos que se orientan por lo imposible?

Partiendo de este interrogante no podemos prescindir de apoyarnos en los principios éticos que regulan cada una de estas prácticas en las cuales operamos desde el lugar del agente de un discurso, sosteniendo al acto educativo o al acto analítico.

En esa perspectiva, decimos que para que se produzca la experiencia del aprendizaje en el alumno, como la experiencia de cada analizante, es necesario que el lugar del agente del acto esté ocupado por alguien causado por un deseo decidido de enseñar o de psicoanalizar.

Es decir que debe haber al menos uno, dispuesto y jugado por una causa, para poder causar en otros su experiencia subjetiva.

Por otro lado, tanto aprender como psicoanalizarse no son procesos naturales sino diversas experiencias subjetivas que no pueden realizarse en soledad, sin un partenaire que encarne el lugar de "mi maestro", o el de "mi analista".

Quiere decir que embarcarse en cualquiera de estas distintas experiencias subjetivas no es sin un lazo vital a un Otro que no es el semejante: mi compañero, mi amigo o mi enemigo.

De allí que no se puede realizar la experiencia del aprendizaje haciendo cursos por Internet, como tampoco psicoanalizarse con los textos, ni en la universidad.

¿Qué principios éticos fundamentan a ambas prácticas?

a) El primer principio que compartimos los practicantes de la educación y del psicoanálisis es la imposibilidad de educar y de psicoanalizar al deseo de todos por igual, por la sencilla razón de que no existe la respuesta válida para todos igual, cual modelo universal adaptable al gusto de cada uno.

   En esa perspectiva, el deseo no es democrático porque no es para todos el mismo y se resiste a ser domesticado y adaptable a un modelo ideal. Debemos resaltar que partir de ese imposible es lo contrario de la impotencia, en tanto nos orienta en nuestra acción.

b) No-todo de cada una de las experiencias del alumno y del analizante es educable ni psicoanalizable en la medida que son particulares experiencias subjetivas y no procesos biológicos, evolutivos, ni informáticos.

   Y si son experiencias corporizadas, hay el goce en juego que escapa a la operación simbólica.

   Por lo tanto, se necesita del maestro y del psicoanalista que sepan operar con ese resto que no queda subsumido por las palabras.

   De modo que, si hay algo que sabemos los agentes de dichas prácticas es que no se puede educar ni psicoanalizar a la distancia, ya sea por teléfono, mediante el correo o por Internet.

c) En ambas prácticas discursivas nos enfrentamos a la paradoja de que la misma palabra es el medio y el remedio del lazo educativo y del psicoanalítico, pero a la vez es el veneno en la medida que se goza del bla-bla.

   Dicho de otra manera, cuando llegamos al mundo somos recibidos por la lengua del Otro, esa lengua materna que nos cobija y nos humaniza, pero que también introduce marcas de goce en el cuerpo. De allí que no queremos

saber por qué ciertas palabras o dichos, escuchados del lado de nuestros seres queridos en nuestra tierna infancia, afectaron nuestro cuerpo y nuestros pensamientos de manera tal que más tarde llegan a complicarnos la vida.

Ello es porque para el ser hablante la sexualidad es traumática, en tanto hay un agujero en el saber sobre el sexo.

Y cuando nos confrontamos a ese real traumático, en algún momento de nuestra existencia, nos sintomatizamos. Es decir que aparece el síntoma como detector, haciendo signo de la falta de armonía en nuestro camino por la vida, en el plano del amor, del deseo y del goce.

Por ello, el síntoma, lejos de ser un disturbio, un desorden o una alteración biológica se nos presenta como una piedra en el camino, en su cara de lo que no marcha con nuestros ideales, de lo que no anda bien en la escuela, en nuestro trabajo, en nuestra pareja, con nuestros niños, etc.

Y aunque queramos quitarnos el síntoma o desembarazarnos de él, más se incrementa el sufrimiento subjetivo porque la buena voluntad no nos sirve para arreglar el mal uso que hacemos de él.

De modo que, como nos gusta seguir dormidos, no queremos saber nada de ese semáforo que se puso en rojo indicándonos parar, para poder interrogarnos por lo que nos pasa en nuestro cuerpo y con nuestros pensamientos.

Por lo tanto, si el síntoma es un acontecimiento del cuerpo sexuado no hay subjetividad sin síntomas. De allí que los animales no tienen síntomas, salvo los domesticados, en la medida que están afectados por la palabra de su amo.

Ahora bien, si consideramos a la educación como un cuerpo, ese cuerpo también sufre muchas veces. Y ese malestar detectado en ocasiones por los docentes se manifiesta en la sintomatología actual a través de la apatía en el aprendizaje, el fracaso escolar, la violencia y actos delictivos en las escuelas; las inhibiciones frente al saber escolar o la anorexia intelectual del chico que se satisface comiendo nada, huyéndole a los libros y al estudio; problemática

que paradojalmente se incrementa en nuestra época del auge de la informática y de una cultura alimentada por la pregnancia de lo virtual.

Considerando la cuestión de que la educación a distancia no genera el surgimiento del lazo educativo entre el maestro y el alumno esto es así, en primer lugar, porque inexiste el acto educativo sin su agente de carne y hueso que lo sostenga, alguien causado por un deseo de enseñar a sus alumnos sin ambages, sin peros, ni cobardía.

En segundo lugar, es así porque el sujeto del aprendizaje necesita de la incidencia del deseo de enseñar de su maestro en él para poder consentir a dejarse enseñar.

Por otro lado, tampoco va de suyo que el alumno tenga un deseo natural por aprender, aceptando con alegría la tarea civilizatoria escolar.

Lo sabemos por el acompañamiento que hacemos a nuestros niños cuando deben ingresar a la escuela primaria y al Jardín de Infantes, cuestión que cada vez ocurre a más temprana edad, en la medida que las madres que trabajan fuera del hogar necesitan, la mayoría de las veces, dejar a sus hijos bajo el cuidado de otros, en las guarderías infantiles.

No todas las veces el niño se resiste en mutar a su familia por la escuela, aunque siempre el "quiero ir a la escuela" se pone a prueba, en la medida que cada niño tiene su tiempo subjetivo especial de elaboración en relación a su integración escolar y en su querer aprender.

En la misma dirección —para el psicoanálisis— tampoco el dicho "me quiero analizar" resulta una demanda de análisis, en el sentido de querer saber por qué sufro, qué me pasa, qué quiere decir mi síntoma. Sólo es un pedido que tendrá que ponerse a prueba en el llamado paciente que nos viene a consultar, más aún en la clínica con niños, donde éstos son traídos por sus padres.

Por lo tanto, si estas distintas prácticas de discurso —educativa y psicoanalítica— no son sin los principios éticos que las determinan en su acción, ambas praxis van cercando lo imposible; lo que es diferente a quedarse en la impotencia o inhibido ante el horror al acto de educar y de psicoanalizar.

Esencialmente, en cada experiencia analítica la tarea del analizante es la de ir bordeando lo real que insiste en su síntoma a través de desanudarlo y descifrarlo hasta dejarlo reducido a su columna vertebral, para poder enlazarse a él de otra manera más vital y satisfactoria al final de su experiencia de análisis.

De modo que, para realizar la experiencia analítica como también la del aprendizaje, se necesita de un analista que opere con su deseo de analizar, y de un maestro que quiera enseñar.

Y a esos deseos no se los compra en el mercado, sino que son consecuencia de la propia experiencia en cada campo discursivo, en la medida que el practicante de la educación primero hizo su experiencia del aprendizaje con sus maestros.

Específicamente, un psicoanalista es el producto de su propio análisis, y se autoriza como tal cuando se encuentra mordido por la causa analítica que lo dispone en su función de acompañar a otros en su experiencia psicoanalítica.

Y si bien sabemos, tanto los practicantes del psicoanálisis como los de la educación, que no nos sirve para nada apoyarnos en los estándares o en lo ya hecho en cada campo, ambas praxis no son sin los principios éticos que las determinan, lo que no deja a sus practicantes sin dirección ni a la buena de Dios.

De allí, la necesidad que tienen los practicantes de la educación y del psicoanálisis de sostener una formación constante y seria con otros, que haga serie y tenga consecuencias.

En ese aspecto, no podemos dejar de tomar ejemplo del arte.

Recuerdo las palabras de un dibujante rosarino, Héctor Beas, que nos decía a los psicoanalistas que resulta un mito aquello de creer que en el trabajo de dibujar y pintar siempre se está inspirado o que llega la inspiración como por arte de magia.

Por el contrario, el artista es producto de su formación constante con otros y de una disciplina de trabajo diario, porque está advertido de que no todo lo que produce resulta ser una obra de arte.

Por otro lado, el artista no vive en la estratosfera sino que tiene —como cualquier humano— padecimientos. Aunque no podemos dejar de reconocer que el artesano, en vez de embrollarse al modo neurótico con su síntoma, hace un buen uso de él dibujando, pintando, escribiendo, esculpiendo, tallando, cantando, etc.

También recuerdo, de las conversaciones con los artistas plásticos, que realizábamos en el ámbito de una biblioteca, la anécdota de una pintora que insistía en sus producciones con el tema de los peces en su incalculable variedad. Cierta vez, sus trazos fueron descubiertos por su hija que entró a un locutorio y divisó en el tablero el dibujo de un pez en el que reconoció la huella, algo así como la firma de su madre.

Entonces, en el caso del practicante de la educación, si decimos que debe estar causado por un deseo de educar, su relación al saber es lo contrario de la identificación al saber, es lo opuesto al sabérselas todas o estar de vuelta de todo.

Esa postura de estar más allá del bien y del mal resulta cínica y hasta canalla muchas veces, en tanto se infatúa el lugar del saber sobre la verdad que nunca puede ser dicha toda, ya que sólo se encuentran pedazos o trozos de verdades.

El buen maestro, por el contrario, es el que puede suscitar interrogantes en sus alumnos, aquéllas fecundas preguntas que descompletan al saber establecido por los libros.

Hay que decir que desde el siglo pasado la relación al saber se ha fracturado y ello mismo repercutió debilitando al lazo educativo, siendo una de las dificultades actuales el confundir la tarea civilizatoria del maestro con la instrucción, bajo la idea de que el lazo vital del maestro y su alumno podría ser reemplazado por capacitaciones especializadas e informáticas.

Finalmente, nos preguntamos si podríamos considerar al deseo de educar del maestro como el antivirus de la segregación subjetiva que padece nuestra civilización.

El amor escolar

La educación no va sin el amor, igual que en el psicoanálisis.

Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, llamó *transferencia* a ese lazo de amor que el analizante sostiene con su analista.

En su texto titulado "Observaciones sobre el amor de transferencia", Freud se preguntaba acerca de cómo convertir a ese amor en una herramienta al servicio de la cura.

Una de las principales orientaciones que Freud daba a los practicantes del psicoanálisis era la de no responder con amor al amor del paciente.

Ni tampoco de creérselas, en el sentido de encarnar ese lugar del Otro del saber que le suponían sus pacientes.

En esa dirección, consideraba necesario y esencial analizarse en el caso de aquellos que quisieran dedicarse a atender pacientes. Es decir, que realizaran la experiencia subjetiva del Inconsciente a efectos de resolver la propia neurosis, lo que posibilita abordar luego —en la práctica analítica— cada caso clínico como si fuese el primero.

Porque hacer la experiencia del propio análisis dispone al practicante a mantenerse abierto a lo imprevisible, favoreciendo la producción de una experiencia inédita del lado de cada uno de sus analizantes.

Ahora bien, si decimos que no hay educación sin transferencia, podemos situarla en lo que Herbart —uno de los fundadores de la Pedagogía— conceptualizó como la relación educativa para referirse al vínculo que se establece entre el sujeto del aprendizaje y el agente de la educación.

Herbart consideraba la relación educativa compuesta por tres variables que debían ponerse en juego.

Dicha relación ternaria la integran el agente de la educación, el sujeto del aprendizaje, y los contenidos culturales.

Para Herbart, el sujeto o el educando dispone, para su aprendizaje, de una capacidad limitada por su historia personal.

Y el educador debe concitar el interés del alumno por aprender sin conocer de antemano las motivaciones especiales de cada uno de sus alumnos.

Es decir, que si bien el interés del alumno no puede ser previamente conocido por el maestro, éste debe tener como objetivo despertarlo.

Esta cuestión nos lleva a reflexionar acerca de que el amor al saber no está constituido naturalmente, ni se instala para todos igual.

Herbart colocaba a los contenidos culturales intermediando en el vínculo educativo que se establece entre los dos actores: maestro y alumno.

Si nos valemos de los operadores del psicoanálisis, también localizamos como tercer término al saber, triangulando el lazo que sostienen el analizante y su analista.

Y, fundamentalmente, decimos que esa relación no es intersubjetiva, porque hay una disimetría entre las posiciones que ambos ocupan.

También en el lazo educativo se encuentra esa disimetría.

Porque el saber del lado del alumno es supuesto en su maestro. Es decir, que para el sujeto del aprendizaje su querido maestro es quien tiene el saber que a él le falta.

En cambio, para el maestro su relación al saber es expuesta porque su tarea civilizatoria tiene estrecha relación con su saber-hacer, en tanto desde su acto como enseñante va transmitiendo a sus alumnos los contenidos culturales.

Considerar que el maestro sostiene una relación al saber expuesta implica decir que cada docente se juega en su acto de enseñar diario según el estilo singular con el que opera, lo que lo diferencia de los demás docentes. El dicho popular "cada maestrito con su librito" alude a ello, en tanto que cuando cada maestro enseña debe ir más allá de la imitación sobre lo que hacen sus colegas.

Para Freud, lo ideal era que pedagogos y maestros se analizaran, porque el hecho de analizarse posibilita aclarar los propios enigmas subjetivos yendo en contra de caer en la ilusión de tomar a los alumnos como objetos enigmáticos para comprenderlos y analizarlos salvajemente.

Porque la experiencia del análisis personal va vaciando esa posición de encantamiento y fascinación hacia el niño que algunas veces toman los educadores considerando al alumno como un objeto agalmático, ya sea en relación al niño Ideal o al chico problema.

Otra de las observaciones freudianas era la de no confundir el trabajo pedagógico con el analítico.

Freud marcaba una división de aguas entre estas dos prácticas discursivas.

Y no pocos de los practicantes del psicoanálisis y de la educación sabemos sobre la epidemia psicotécnica que bombardeó a las escuelas y a los maestros en la década del 70, metiendo la ilusión de que comprendiendo al alumno se le solucionarían los problemas en su escolaridad. Se decía, por ejemplo, que con padres separados era "de cajón" que el chico tuviese problemas en su aprendizaje, o que tal alumno no iba bien en la escuela porque le había nacido un hermanito, o que el chico tenía problemas de conducta porque su madre era autoritaria o el padre se ausentaba de la casa, etc.

Y no obstante constatamos que, hoy día, resulta más feroz esta epidemia comprensiva y evaluativa que están introduciendo los expertos psi en muchas escuelas, seleccionando a los niños en clases de desatentos e hiperactivos.

Retomando la cuestión del lazo educativo —en base a lo que Herbart consideraba la célula de tres términos que constituyen la relación educativa—, decimos que si el docente, mediante su operación, debe despertar el interés de sus alumnos por aprender,

eso implica que debe provocar no sólo el amor al saber sino la transferencia de trabajo o el amor al trabajo entre sus alumnos, aunque para ello no sepa ni tenga que entender los poderes de la palabra, ni la estructura de la transferencia.

O sea que el maestro, cuando enseña, puede ser un buen provocador de la transferencia de trabajo en sus alumnos, ignorando lo que opera, a la manera de un Sócrates moderno.

Por otro lado, lo que la Pedagogía llama vínculo educativo podemos leerlo como un buen síntoma que funciona en el campo de la educación, en la medida que incluye que aunque siempre algo cojee, que aunque haya fallas o agujeros en el saber escolar, este vínculo no cesa de funcionar, pues asegura que haya transmisión y que se produzcan los efectos de cultura.

¿Y cuándo se rompe el vínculo educativo? Cuando del lado del maestro hay un bajar los brazos ante su deber de enseñar.

Y ello demuestra que no se puede ser causa de otro sin estar causado.

Es lo mismo que para el practicante del psicoanálisis, en la medida que no se puede analizar a otros si no se tiene una relación firme y comprometida con la causa analítica.

Y a esa causa no se la adquiere en el mercado, ni cae del cielo, sino apostando al propio análisis primero, y luego a la formación continua con otros mediante el control que hace el practicante de su práctica diaria, trabajando, estudiando e investigando con sus colegas en su escuela de psicoanálisis, y disponiéndose a la interlocución con practicantes de otras disciplinas conexas.

Por otro lado, tanto los psicoanalistas como los educadores nos confrontamos en nuestra práctica con el hecho de que la transferencia o la relación al saber no queda liquidada del lado del practicante, sino que se transforma y se enriquece al enlazarse a la causa del discurso analítico que lleva al practicante a psicoanalizar a sus pacientes, o a la causa del discurso del maestro que sostiene el docente en su acto de enseñar a sus alumnos.

El acto educativo

En el capítulo anterior analizábamos la estructura del lazo educativo apoyándonos en la célula base planteada por Herbart, constituida por tres variables que necesariamente deben ponerse en juego para que se produzca la operación educativa: el maestro, el alumno, y el saber que intermedia en el vínculo entre ellos.

Y nos preguntábamos si hoy día estas tres variables funcionan dialécticamente, en tanto podemos detectar que en nuestra época todo va a contrapelo del amor al saber.

En esa dirección, podemos observar que como consecuencia del incremento de la oferta informática que caracteriza a nuestra época se desemboca en el aplastamiento de la demanda de saber.

Por otro lado, la devaluación del saber en nuestra civilización ha incidido notablemente en el debilitamiento de la figura del maestro.

Es decir que su función de enseñar los contenidos de la cultura ha perdido el valor social que tenía antiguamente.

Así, ubicamos que los imperativos del mercado consumista borran del mapa la acción del maestro. Se deduce de la pululación de ofertas sobre cursos de capacitación por Internet, la comercialización del saber técnico empaquetado en CD para

aprender idiomas, el ofrecimiento de diplomas cursando alguna especialidad cómodamente desde nuestra casa por correo electrónico, la venta de manuales para aprender a tocar un instrumento musical, etc.

Pero sabemos y estamos alertados de que no hay acto educativo sin la presencia corporal de un maestro que lo produzca.

Ahora bien, ¿qué entendemos por acto educativo?

Primeramente, es pertinente interrogarnos sobre lo que define al acto humano, y en qué se diferencia un acto de la acción moral y del deber ser adonde apuntan los ideales de las civilizaciones, los que van cambiando según las épocas.

Ubicamos que el acto del ser hablante se articula estrechamente a la ética del deseo, a la lucha por una causa, a una razón singular, traspasando o yendo más allá de los ideales y del deber moral cultural de cada época.

Si el acto se relaciona con la ética del deseo, está asociado al coraje subjetivo, lo que va más allá de las buenas intensiones morales de las personas.

Para entender la lógica del acto podemos apoyarnos en la lectura de dos epopeyas griegas: Antígona, de Sófocles, y Medea, de Eurípides.

Antígona, una de las siete obras de Sófocles, fue estrenada cuando su autor tenía 55 años, es decir, en 440 antes de J.C.[1]. El nombre de la heroína de esta obra trágica corresponde al de uno de los cuatro hijos de Edipo.

Antígona tenía tres hermanos: Ismena, Esteocles y Polinice.

Con la muerte de Edipo —anterior rey de Tebas— y de su esposa Yocasta, había quedado vacante el trono de la ciudad, y correspondía que lo ocuparan sus hijos varones: Esteocles o Polinice.

Por acuerdo entre los hermanos varones, quedó establecido que ellos se alternarían anualmente en el gobierno de la ciudad.

En cumplimiento de tal plan, ocupa el trono en primer orden Esteocles, luego éste se rehúsa a dejarlo cuando llega el momento prefijado para el reemplazo.

---

1. Sófocles, *Antígona*, Editor Joaquín Almendros, Santiago de Chile, 1973.

Por esta circunstancia estalla el conflicto entre los hermanos, y Polinice se ve obligado a expatriarse.

La pugna lleva finalmente a este último a unirse a los argivos para combatir a su hermano Esteocles, con el fin de deponerlo del trono y ocupar su lugar.

Cuando se desata la guerra con los ataques a la ciudadela tebana, en los combates y en un directo enfrentamiento personal, mueren Esteocles y Polinice al herirse simultáneamente.

Entonces Creonte —tío materno de Antígona, Ismena, Polinice y Esteocles— ocupa inmediatamente el trono vacante, y dispone que Esteocles deberá ser enterrado con todos los honores dados tradicionalmente a los muertos, especialmente por haber sido rey y guerrero defensor de Tebas y, por el contrario, Polinice no recibiría tales honores de la sepultura, sino que su cadáver quedaría insepulto y, de hecho, expuesto a la voracidad de las fieras y a las aves rapaces; estableciendo Creonte —a la vez— la prohibición de rendir a ese muerto cualquier clase de honras públicas o privadas.

Creonte decreta también que todo aquél que no acatara sus órdenes sería castigado con la muerte.

Antígona se subleva ante esta disposición del rey Creonte porque la considera injusta y cruel.

De modo que Antígona no acata la decisión del nuevo rey, confrontándose al riesgo de ser ajusticiada por defender uno de los innegables derechos de los humanos: recibir, al morir, los honores de la sepultura.

Y en su lucha por la justicia, al comienzo de la obra, Antígona va al encuentro de su hermana Ismena diciéndole:

> —¡Ismena mía!… Eres mi hermana y al llevar mi misma sangre bien sabes que por la herencia de maldiciones que nos dejó nuestro padre Edipo estamos condenadas a sufrir todos los castigos y males que nos mande Zeus. Deshonra y vergüenza y los más ominosos dolores… ¿Qué sabes tú?… ¿Has percibido algo?… ¿O estás en tal ignorancia que tampoco adviertes que quienes nos odian preparan mayores males para los que amamos, como si éstos fueran

los enemigos verdaderos?… ¡Atiéndeme!… Creonte ha dispuesto que se rindan honras fúnebres solamente a uno de nuestros hermanos, ¡y al otro le niega la sepultura!

Ismena: Pero, ¡desdichada!…, si él lo ha dispuesto así, ¿qué puedo hacer yo?, ¿qué solución esperas de mí?

Antígona: Resuelve si me acompañas para ayudarme… para que levantemos entre las dos al cadáver.

Ismena dice espantada: ¿Qué? ¿Piensas sepultarlo a pesar de la prohibición que se ha comunicado a toda la ciudad?

Antígona exclama: ¡Es mi hermano y el tuyo, lo quieras o no!

Ismena: Y hoy, cuando hemos quedado solas, ¿no imaginas el miserable fin que tendremos si rebeldes a la ley proclamada despreciamos la autoridad absoluta de un rey?… Los gestos vanos son una necedad.

Antígona dice enojada: ¡Queda tranquila! Nada más te demandaré. ¡Ya no quiero que compartas mi obra! Puedes proceder como te parezca. Ahora no me alegraría tenerte a mi lado. Yo sola sepultaré a Polinice… Si tras lograr mi propósito me cuesta la vida, consideraré hermoso mi propio fin… Yaceré junto a él, amada por quien yo amo, culpable de santo crimen, por haber cumplido mis deberes piadosos… En tanto sigue tú despreciando, si te parece, lo que es más caro a los dioses…

Ismena argumenta: Si lo que quieres intentar fuera lógico… pero persigues una insensatez.

Antígona le responde decidida: Sólo me detendré si me quedo sin vida…[2]

Este recorte que hice del diálogo entre Antígona e Ismena nos muestra que, ante las excusas y justificaciones sobre lo que está bien o mal de su hermana Ismena, Antígona decide dar los honores de la sepultura al cadáver de su hermano Polinice yendo en contra de la normativa dispuesta por Creonte, aunque le cueste su propia vida.

2. Sófocles, *Antígona, op. cit.*

¿Y cuál es la razón de este acto, una vez consumado por Antígona?

En el texto, cuando Creonte la enfrenta por haber desobedecido su ley al haber sepultado a su hermano Polinice, ella argumenta:

> Sí, porque no fue Zeus el que la estableció. Tampoco la Justicia (la Diosa Temis), que vive con los dioses del infierno, ha impuesto tal clase de ley a los hombres. Entendí que tu derecho no tenía fuerza para quebrantar las propias leyes no escritas, pero infalibles de los dioses. Ellas no son de ayer ni de hoy; son eternas, pues nadie sabe cuándo nacieron…

Podemos apreciar que Antígona, mediante su acto de dar sepultura a su hermano, se sublevó ante el decreto impuesto por Creonte por considerarlo injusto en la medida que, para ella, iba en contra de las leyes divinas.

Luego, cuando Antígona es castigada por Creonte siendo encerrada viva en una tumba, ella exclama:

> Si yo hubiera tenido hijos y si el cadáver de mi esposo estuviera pudriéndose sobre la tierra, no habría de intentar la violación de las órdenes de mi ciudad. ¿Cuál es, entonces, el principio que pretendí respetar? Comprendedlo bien: por un marido muerto yo podría hallar otro y también otro hijo, pero muertos mi padre y mi madre, no podría tener otro hermano.

Antígona, al esgrimir las razones sobre por qué hizo lo que hizo, se nos presenta como arrastrada por una voluntad que no tiene nada que ver con el temor, ni la compasión, ni la lucha por los brillos o los bienes materiales, así como tampoco con la búsqueda de la felicidad conyugal ni maternal.

En ese aspecto, el acto de Antígona se revela movilizado por un deseo decidido, el que tomó a su cargo en la medida que no esperó que otro lo realizara en su lugar.

Por otro lado, como se trata de una obra teatral del género de la tragedia, ubicamos al acto de la heroína Antígona determinado por la realización del puro deseo de muerte como tal. Ella encarna ese deseo sacrificando su ser para el mantenimiento de la Até familiar, sobre la cual gira toda esta tragedia de Sófocles.

En la obra de Eurípides sobre Medea, se destaca el acto extremo de esta mujer movilizada por un deseo de venganza hacia su amado esposo Jasón, en el momento que él la abandona por otra mujer.

Su acto ilustra, aunque de una forma que causa horror, que ella es poseída por una furia de venganza hacia su infiel esposo, poniéndose en juego la locura femenina, lo que la lleva a romper los límites del amor materno.

Despechada en el amor, ella se debate primero sobre qué le dolería más a su esposo.

Y reflexiona que si le mata a su nueva mujer él se buscaría otra de reemplazo, pero en cambio no podría resistirse al dolor de perder a sus propios hijos, los que había tenido con ella.

Así, en un acto inhumano, decide matarlos para cavarle un agujero a Jasón al precio de quedar inmersa en su locura, errando sola por el mundo, de por vida.

Si bien nos apoyamos en la tragedia griega para entender la lógica del acto, es para diferenciarlo de las buenas intensiones de cualquier acción humana.

En esa perspectiva, ubicamos que hubo un acto por sus consecuencias, donde el agente del acto respondió con su ser en tanto fue movilizado por un deseo no anónimo. En Antígona, ella fue mordida por un deseo de justicia y de muerte, y en Medea, por un implacable deseo de venganza hacia el hombre que la abandonó por otra mujer.

Si decimos que hubo un acto a partir de extraer sus consecuencias, podemos leer que hubo acto educativo cuando lo deducimos por su producto, cuando ubicamos una transmisión lograda del lado del que aprende, en la medida que se produjo el acontecimiento del aprendizaje en tal o cual alumno.

Para el psicoanálisis, el acto va contra el narcisismo del amor a sí mismo.

De allí que no tiene sentido decir: voy a hacer un acto, o hice tal acto para que me lo reconozcan los demás.

Más bien el acto se emparenta con la herejía, y nada del amor lastimoso para mí mismo ni por los demás.

Tampoco el agente de un acto pide permiso para realizarlo. Es más, el sujeto del acto responde con su acto; que es lo mismo que decir que ya no es el mismo sujeto que antes de consumar su acto.

Siendo un poco crueles, decimos que el acto logrado es el suicidio. Aunque el suicidio nos permite entender la lógica del acto, en la cual quien realiza un acto está solo porque no espera que otro lo realice en su lugar.

Y la paradoja es que ningún acto es sin el Otro; también en el suicidio, donde el sujeto se separa radicalmente del Otro, se separa de sus seres queridos en lo real, y se desconecta del cuerpo vivo.

Pero observamos también que un acto siempre toca a los otros. Eso quiere decir que un acto no es sin consecuencias.

Entonces, hay acto docente cuando el practicante, respondiendo desde el lugar del agente del discurso del maestro, logra despertar el interés de sus alumnos por aprender, cuando provoca la transferencia o el amor al trabajo con otros y con los textos, cuando produce acontecimientos del aprendizaje en sus alumnos.

Y ese acto no se logra si no hay del lado del docente un deseo decidido por enseñar, si no hay un "es más fuerte que yo" que lo empuja a querer enseñar a rajatablas, en tanto que con su acto de enseñar va contra la comprensión y la beneficencia hacia sus alumnos.

Porque el docente, mediante su acto de enseñar, va más allá de la lástima hacia tal o cual de sus alumnos porque tenga que repetir el grado, o de la idea de que un niño sufrirá si le corresponde un aplazo en alguna materia de su cursado.

Por lo tanto, podemos distinguir que el deseo de enseñar del docente lo posiciona en su acto de enseñar diario por fuera del maternaje, como también de la beneficencia al prójimo.

¿Cuál es la ficción actual sobre la niñez?

La palabra *niño* usada en el discurso corriente, por sí sola, como cualquier palabra, no quiere decir nada, pero al enlazarse con otras permite delimitar un horizonte de significaciones múltiples enmarcadas por los dichos que la contextúan. Por ejemplo: los niños de probeta, el niño maltratado, el niño con problemas, el niño que amamantas, la corriente del niño, el capricho del niño, el niño que hay en ti, etc.

En el mismo curso de la historia cultural, la noción sobre el niño se fue modificando en función de las ideologías predominantes de una época.

Y es notable que el parámetro no haya sido la edad cronológica del individuo, sino su relación con el trabajo, quedando los niños exceptuados de trabajar.

Aún hoy, es destacable, por ejemplo, que al hacer cualquier trámite para un niño las preguntas en relación a su ocupación son respondidas normalmente como el que estudia, y no se habla de él como del que tiene una ocupación laboral. Porque el niño no solamente es pensado desde los parámetros sociales como el que no trabaja, sino que no es considerado digno de que trabaje como los adultos.

En esa perspectiva, solemos preocuparnos por el fenómeno creciente en la actualidad sobre los chicos que juntan materiales reciclables en la basura para venderlos, porque ello evidencia ser un síntoma social de lo que no anda en las mejores políticas comunitarias bien intencionadas.

De modo tal que se considera a un niño como no capacitado para realizar ni sostener un contrato social porque no puede comprometerse con su palabra, aún cuando él demuestre que es responsable de sus actos.

Definir al niño como el que no trabaja es una herencia del Código Napoleónico.

El Orden Jurídico expresa que los niños no deben trabajar porque éstos no son considerados civil ni penalmente responsables de sus actos.

Aunque hubo, hace unos años, un hecho de penalización a unos niños ingleses por un crimen que habían cometido que se apoyó en lo contrario, es decir, en la consideración de que los niños son responsables de sus actos.

Si bien se observan algunos cambios actuales en el Orden Jurídico de algunos países, aún hoy la firma del niño es considerada sin valor de uso. Por ejemplo, si un menor quiere contraer matrimonio, salir de su país de origen, retirarse de su jornada escolar, etc., no puede hacerlo sin el aval y la autorización legal de sus padres.

Desde los diversos discursos se considera que la máscara o el rol social normal del niño es jugar, y que su derecho consiste en recibir educación y protección social.

Ahora bien, cuando observamos que un niño no juega y que no recibe educación escolar porque sus padres lo obligan a trabajar nos alarmamos con justa razón, porque las leyes sociales reconocen el derecho del niño a ser protegido por su familia y por las instituciones públicas.

En la Antigüedad, los niños tenían solamente el lugar de seguir con el linaje familiar, conservando los patrimonios hereditarios.

El padre de la familia era el dueño del patrimonio, por lo tanto decidía si aceptar o no a sus hijos como herederos, en el mejor de los casos. La decisión paterna también podía ser abandonar a sus niños en lugares despoblados para que murieran, alegando dejarlos en manos de los dioses.

Se puede deducir de la lectura de *La República*, de Platón, el lugar de objeto de utilidad patrimonial que tenía el niño en la Antigüedad.

La tradición judeocristiana vino a subvertir ese lugar de objeto utilitario que el niño tenía para su familia.

La propuesta esencial religiosa fue poner a todos los integrantes de la familia en un mismo nivel bajo el argumento de que todos somos hijos de Dios, tanto los padres como sus hijos. Y especialmente los progenitores debían atenerse al plan divino dando protección a los niños que el Padre de la humanidad les confiaba.

También la religión consideró que la sexualidad le fue dada al hombre para procrear. Por lo tanto, servirse de ella por cualquier otro motivo no se articulaba a dicho argumento.

Si bien la moral religiosa consideraba que las relaciones entre los sexos debían tener como única finalidad a la procreación, produjo consecuencias válidas en el nuevo lugar dado al niño en su familia, en el sentido de que al colocar a Dios como el único creador y Padre de la Humanidad la pareja de padres cristiana debía ocuparse con esmero y amor de los niños que Dios les confiaba, pues ese era considerado el deber moral de sus progenitores.

Es decir que si los integrantes de la familia entraban en el plan divino como servidores del Dios Padre, el niño pasaba a ser objeto del amor parental, lo que modificó su lugar anterior de objeto que dependía del capricho de su padre, en la medida que si le convenía a sus intereses hereditarios lo dejaba vivir, pero de lo contrario lo eliminaba.

La Iglesia también prohibió el infanticidio durante la Edad Media.

El infanticidio era el medio más corriente para limitar la descendencia familiar, así como el aborto lo fue en las relaciones extra conyugales cuando había que proteger el honor de una mujer.

La Iglesia, al considerar sagrada la vida del niño, prohibió tanto el infanticidio como el aborto.

Si en la Antigüedad el infanticidio era practicado por el padre de la familia, en la Edad Media se lo consideraba como el pecado original de las madres, cuando ellas aludían a la "muerte natural" del niño ante las autoridades religiosas.

El control del infanticidio practicado por la Iglesia fue realizado por el Tribunal de Confesión, donde las madres debían confesar si dormían en el lecho con su niño, a fines de impedir que alegaran accidentes de muerte imprevista por asfixia.

Por otra parte, la religión prohibió el incesto del niño con su madre, quedando cobijado el niño por el deber parental del amor y protección filial, donde quedaba interdicto el goce sexual entre la madre y el hijo.

Es en el período de la Alta Edad Media donde aparece el uso de la palabra *infante*, del latín "infans", que alude al niño que no habla, el que aún no hace uso de su palabra.

Otro término que se utilizaba para designar al niño era "putus": muchachito afeminado, angelito.

Relata el pensador Philippe Ariès que en el siglo XVII el niño aparecía en la iconografía con una vestimenta angelical, en tanto había un gusto en el arte renacentista por la expresión pictórica del niño asexuado.

La inquietud por educar al niño desde Rousseau y Montaigne son otros índices del cambio de valores sobre la niñez, porque hasta el siglo XVII los niños vivían una vida de adultos, es decir que practicaban los mismos juegos, las mismas costumbres y recibían la misma educación que los adultos.

Rousseau (siglo XVIII) parte de la concepción filosófica del niño bueno por naturaleza, el que luego es corrompido por lo social.

En su libro *Emilio*, Rousseau da su concepción de educar al niño rechazando la idea de escolarizarlo. Toda la educación para el niño quedaba resumida en la pareja del preceptor Ideal y su discípulo.

Diderot partió de un concepto contrario al de Rousseau. Planteaba al niño como resistente y temeroso, quien no dice "A" porque luego tiene que decir "B", "C", etc., es decir, que tiene que hacer series.

Para educarlo, proponía tratarlo con un método contra los temores. Decía que si un niño teme a la muerte, deberá ser corregido inyectándole el temor por la deshonra, pues consideraba que un temor se debilita cuando se le introduce otro temor al extremo.

El niño de Kant (siglo XIX) es presentado como un niño malo. En su *Tratado de Pedagogía*, Kant pone en primer plano a la disciplina rigurosa para educar al niño. Y lo que llamaba la *educación formadora* consistía en preparar al niño para convertirlo en un futuro hombre para el Estado.

Proponía una disciplina moral y religiosa severa para borrar lo animal que trae el niño al nacer. Pues consideraba que reforzar la voluntad del niño es el principio de la mejor educación.

Se puede deducir la rigurosidad del ideal kantiano ejercitado por el personaje paterno del film subtitulado en nuestra lengua *Claroscuro*, cuyo título en lengua inglesa "Brillá", alude a lo imperativo, encarnado por el sometimiento del personaje del film a la voluntad de su padre.

El niño de Schopenhauer, del siglo XIX, se desgaja de su obra *Eudemología* como el niño que pasa su infancia feliz. Y su concepto educativo se encuentra más inclinado hacia el aprendizaje por el conocimiento.

La Revolución Industrial del siglo XIX produjo un cambio notable en relación a los lugares que tenía el niño para los demás, quien no sólo tomó participación más significativa en su núcleo familiar, sino también en el aspecto socio-político.

En el tomo VI, titulado *La historia de la infancia*, de Jean L. Fradrín, el autor nos dice que en el siglo XIX el niño logró tener participación en el aspecto privado del orden familiar, y en el plano social, mediante su adquisición del derecho a recibir educación escolar pública.

Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, produjo en el siglo XIX un desplazamiento epistemológico en la ficción sobre la niñez, a partir de sus nuevas conceptualizaciones sobre la infancia.

La revolución que produjo Freud en las ciencias de su época fue tajante, en el sentido de que habló por primera vez de la sexualidad en los niños apoyada en las pulsiones parciales, noción que se despega del concepto biológico sobre el instinto animal.

Se entiende que sus elaboraciones sobre las cuestiones del niño fueron más allá de los criterios moralistas del niño bueno o malo de las ciencias humanísticas de su época, en tanto Freud introdujo la dimensión subjetiva del niño o de la niñez.

Es decir que Freud se interrogó acerca de qué quieren los niños. Y fue elaborando algunas respuestas conceptuales en base a su lectura psicoanalítica sobre sus casos clínicos.

Si bien Freud localizó a la infancia, la latencia y la pubertad, ordenó esos estados subjetivos más allá de la edad cronológica de los individuos.

Y se valió del mito antiguo de la tragedia del Edipo, de Sófocles, para pensar a la sexualidad del niño ordenándose bajo la lógica del falo y la castración, cuestión que introduce el operador paterno.

Si bien Freud consideraba al niño en dependencia real a su familia para poder vivir, incluía también la responsabilidad del niño en la posición que tomara ante la vida; decisión inconsciente del sujeto infantil que organiza su propio destino, aunque a veces su propia elección le acarree problemas para conseguir su felicidad.

Prueba de ello es que Freud habló del sufrimiento en los niños, manifestándose a través de los síntomas. Y ejemplificó a través del caso clínico de Juanito, un niño de 5 años, el derecho que tiene cualquier niño de recibir ayuda, a través de un tratamiento serio que aloje las problemáticas subjetivas que lo aquejan.

De modo que Freud no minimizó las problemáticas infantiles sino que les otorgó un lugar de privilegio, como lo demostró en la investigación constante que hizo desde su clínica, apoyándose en los testimonios de sus pacientes adultos, quienes se analizaban con él y le hablaban de su infancia.

Se puede decir, entonces, que si bien Freud no se dedicó a la práctica analítica con los niños abrió, para el campo del psicoanálisis, un camino de investigaciones por hacer aún en torno a las problemáticas de la niñez, las que se expresan en los distintos ámbitos de la vida de un niño: en la familia, en la escuela, en sus lazos lúdicos con sus pares, en el vínculo con su cuerpo, etc.

Uno de los interrogantes compartidos entre los diversos campos de atención al niño (pedagógico, educativo, psicoanalítico, etc.) es en qué medida las concepciones sobre la niñez de anteriores civilizaciones siguen teniendo vigencia en la actualidad, o bien quedan obsoletas y son reemplazadas por nuevas ficciones, incidiendo en las respuestas que estas diversas prácticas dan a las problemáticas subjetivas que nos plantean los niños y jóvenes de nuestra época.

En relación a esta cuestión, resulta esclarecedor poner en tensión dos filmes: *Los coristas* y *Nadie sab*e —éste último del director Hirokazu—, cuyas historias dan cuenta de viejas problemáticas subjetivas de la niñez que aparecen incrementadas hoy día, y de algunos nuevos malestares que padecen los niños y jóvenes escolarizados, más aún de aquéllos que no tienen acceso a la escuela.

En la película de producción francesa *Los coristas*, se puede leer que cuando un maestro no baja los brazos ante los problemas e impasses con los que se encuentra en el campo educativo es porque está mordido por un deseo de enseñar, lo que le posibilita alojar la habilidad y el rasgo singular de cada uno de sus alumnos, logrando producir acontecimientos subjetivos del aprendizaje en ellos.

En dicha historia, el docente, confrontado al caos institucional que encontró al ingresar a ese colegio, no se lamentó ni se rasgó las vestiduras sino que inventó un programa especial para provocar en sus alumnos el querer aprender. Lo realizó mediante el ejercicio del canto coral, a partir de la voz que fue extrayendo de la garganta de cada uno de ellos para formar un hermoso coro grupal que posibilitó cernir al goce violento de los cuerpos que padecían esos jóvenes institucionalizados, sublimándolo a través del canto con los otros.

En la película titulada *Nadie sabe*, falta la enseñanza que imparten los maestros, y también los padres.

Podemos leer en esta historia la dificultad de inserción social en la que se encuentran unos niños, hermanos por parte de madre, y que al ser abandonados por ella tienen que ordenarse de otra manera para poder vivir haciéndose su propio plan de aprendizaje en la vida, ya que no pueden acceder ni a la escolaridad, ni ser incluidos en el lazo social. En la trama del film, uno de los niños se ofrece para trabajar en un supermercado, y la respuesta que obtiene es que no le pueden dar ningún trabajo debido a los problemas legales que le acarrearía al empleador tomar a un menor de edad.

Podemos extraer de esta película la pregnancia en nuestra civilización sobre el lugar que ocupa el niño en tanto objeto desamarrado del lazo social.

Y en la perspectiva de reabrir el interrogante sobre la ficción actual de la niñez y cómo alojamos sus problemáticas subjetivas, cito la crucial respuesta que dio el psicoanalista Eric Laurent —actual Delegado General de la Asociación Mundial de Psicoanálisis— a una pregunta de la entrevistadora V. Rubens.

> *Verónica Rubens*: ¿Cómo criar a los niños en esta época?
>
> *Eric Laurent*: Hay que criar a los chicos de una manera tal que logren apreciarse a sí mismos, que tengan un lugar, y que no sea un lugar de desperdicio. En la economía global actual, el único trabajo que puede inscribirse es uno de alta calificación, al cual no siempre van a tener acceso. No podemos pensar que vamos a salir adelante sólo con la idea de que si uno trabaja bien y tiene un diploma va a encontrar un trabajo. Hay niños que no van a entrar y, a pesar de esto, tienen que tener un lugar en nuestra civilización. No hay que abandonarlos. Y éste es el desafío más importante que tenemos, el deber que tenemos nosotros frente a ellos. Concebir un discurso que pueda alojarlos dentro de la economía global.[3]

3. En *LANACION.COM*, edición impresa, Revista, del domingo 3 de junio de 2007, disponible en http://www.lanacion.com.ar/edicionimpresa/suplementos/revista/nota.aspnota_id=912774

¿Cómo adviene el sexo en los niños?

El niño, desde el psicoanálisis fundado por Sigmund Freud hace dos siglos, no es planteado como un loco bajito, como se lo piensa corrientemente, ni como un angelito carente de vida o de sentimientos.

Para el psicoanálisis, el niño, como el adolescente y el adulto, está en la comedia de la humanidad, atravesado en el cuerpo por su sexualidad, cuestión que lo diferencia de los animales.

Ello quiere decir también que el ser hablante, al estar confrontado al traumatismo que introduce la sexualidad en el cuerpo, se encuentra empujado a dar sentido a lo que se le presenta como falto de sentido.

De modo tal que es normal que el niño se pregunte acerca de su origen para poder armarse una interpretación sobre su existencia en el mundo.

Sigmund Freud caracterizó a la sexualidad de los niños con dos palabras fuertes, las que suelen alarmar a la gente, en tanto desde el discurso común se las malinterpreta bajo una connotación moralista.

Freud conceptualizó a la sexualidad de los niños en la dimensión perverso polimorfa.

¿Quiere decir que el niño es un perverso? No, pues Sigmund Freud quiso explicar con ello que las pulsiones sexuales del infante se van ordenando en relación a un único Significante, palabra, o argumento simbólico que se inscribe en el Inconsciente.

Ese Significante es el falo, lo que el niño y la niñita imaginarizan en el órgano peneano, apoyándose en lo que pueden ver de otros niños, siendo común que las nenas —en un primer momento lógico— se apoyen en la esperanza de que más tarde les crecerá.

Por ello, la interpretación primera que arma el niño gira alrededor de la ficción de que todos tienen pene, especialmente la madre.

En ese punto, la creencia infantil sobre la madre completa o sobre la madre que "tiene" se analoga a la premisa del sujeto perverso, el que reniega del saber sobre la falta en la madre.

Pero el perverso, a diferencia del concepto sobre la perversión polimorfa infantil, ha percibido algo de la falta en la madre y reniega de ello en un segundo momento, volviéndola a completar con el objeto fetiche, con su objeto de goce sexual.

Las conceptualizaciones freudianas sobre la sexualidad en los niños datan desde sus primeros escritos.

En su texto "*Tres ensayos para una teoría sexual"*, de 1905, Freud expone que la libido sexual es por naturaleza masculina, o sea que es propia de ambos sexos.

Y es notable cómo Freud se sirve del término filosófico *libido* para despegar el concepto sobre la sexualidad de la pregnancia biológica que tenía en el discurso científico de su época.

Es decir que Freud propone el uso del término libido para diferenciarlo de la palabra instinto, en tanto la libido se emparenta con el apetito sexual y con el gusto de cada quien, concepción que se opone al instinto sexual de los animales, el que es automático y repite fielmente su programa biológico para todos igual.

De modo que Freud separa la paja del trigo poniendo al instinto sexual del lado del animal, y a la libido sexual del lado humano.

En dicho texto, Freud expresa con sorpresa de que el lenguaje popular carezca de un término apropiado para referirse al apetito sexual de los seres hablantes, pues considera que el término "Lust" (en alemán) refiere a necesidad y satisfacción de la misma,

cuestión que deja emparentada la sexualidad del hombre al instinto animal en su acto reflejo que le propicia la satisfacción. Por ejemplo, tener hambre o sed y anularla por la incorporación del alimento, un objeto material.

En cambio, podemos deducir que el deseo se alimenta de otras apetencias, que nada tienen que ver con las satisfacciones básicas de la alimentación.

En el párrafo siguiente del mismo texto, Freud expresa casi con sarcasmo: "La opinión popular considera que los niños carecen de sexualidad…".

Y pasa luego al tratamiento del tema de las "desviaciones o degeneraciones del instinto sexual", que eran las conceptualizaciones biológicas, vigentes por ese entonces, sobre la sexualidad del humano pegada a la noción del instinto animal.

Con su crítica a dichas concepciones biológicas de su época, Freud hace el esfuerzo de señalar que la sexualidad de los seres hablantes no puede quedar metida en la misma bolsa que la de los animales.

Así, en vez de hablar de degeneración del instinto, Freud prefiere usar el concepto clínico de *perversión*, destacando la posición del sujeto perverso en su deseo y en relación a su goce sexual como aquél al que no le interesa relacionarse amorosamente con otro ser humano, en tanto el perverso obtiene satisfacción sexual separando el fetiche de la persona. Es decir, que el mismo objeto fetiche que puede ser un zapato, los botones, una prenda de vestir, etc., deviene por sí mismo el único fin sexual.

Freud resalta al masoquismo como el paradigma de la verdadera perversión, y enumera algunas de las prácticas perversas de su época: la paidofilia, la necrofilia, el voyeurismo, el exhibicionismo, etc., caracterizadas por la repetición y la fijación del goce sexual.

Con respecto al lazo erótico entre los seres sexuados Freud aborda la homosexualidad, considerando que el sujeto homosexual no es necesariamente un perverso, y lo define por elegir como objeto de amor a otro ser humano del mismo sexo, a diferencia de la elección amorosa heterosexual.

Y señala con firmeza que no existe un objeto predeterminado para la sexualidad. Suponer lo contrario sería manejarse con parámetros moralistas.

Más aún, la sexualidad se apoya en la falta de objeto, siguiendo la lógica de que lo que me falta lo busco en otro ser humano. Es lo que se puede extraer del relato bíblico, donde Adán encontró la costilla que le faltaba en Eva, tomando a una mujer como objeto de su deseo.

Para Freud, la pulsión sexual —fuerza, empuje— es en principio independiente de su objeto, en tanto no debe su origen a las excitaciones emanadas de los atractivos del mismo. Y es simple de observar este hecho en la medida en que cualquier mujer puede resultar atractiva para un hombre o algunos, pero no para todos los hombres.

En este mismo texto, se encuentra otro párrafo que circunscribe a la sexualidad humana apoyada en las pulsiones sexuales infantiles.

Dice Freud que el acto sexual más normal integra visiblemente aquéllos ingredientes de las perversiones, como mirar y hacerse mirar, tocar y hacerse acariciar, besar y hacerse besar, hablar y hacerse hablar, para alcanzar la satisfacción lograda por la unión de los genitales.

Y grafica su concepción sobre el carácter estructuralmente fetichista del deseo sexual masculino con un verso del poeta Goethe, extraído del *Fausto*: "Dadme un pañuelo de su pecho o una liga que presione su rodilla".

Queda clara su noción sobre el carácter normal fetichista que integra al deseo sexual de los hombres. No dice lo mismo del lado de las mujeres.

Freud extrae de su clínica que las personas neuróticas reprimen su sexualidad porque va en contra de sus valores morales e Ideales, expresado por el asco y la repugnancia en la histeria, y por la impotencia en las relaciones eróticas del obsesivo.

Y concluye, en relación a sus reflexiones generales sobre la sexualidad, ubicando a las neurosis como el negativo de la verdadera perversión. Que el sujeto neurótico se sienta un perverso es otra cosa.

En el texto citado, pasa luego a abordar la sexualidad en los niños, diciendo que no hay escritos sobre ello, y su explicación es que los recuerdos infantiles han quedado amurallados por la represión originaria.

De modo que la llamada "amnesia infantil" es reforzada más tarde por la escolaridad primaria, donde la misma educación que recibe el niño actúa al modo de diques en un río, enfatizando el pudor, la repugnancia, etc.[4]

En la página 1199 de la referida edición, realiza simples observaciones sobre las manifestaciones de la sexualidad infantil mediante el chupeteo del pulgar y otros juegos autoeróticos satisfactorios del niño con su propio cuerpo.[5]

Freud enlaza dichos juegos corporales del bebé a la excitación de las zonas erógenas del cuerpo que colabora en libidinizar la madre con sus cuidados al hijo a través de sus palabras, caricias, miradas, canciones infantiles, lavados, y todo lo que supone la atención amorosa y vital que ella le prodiga tiernamente a su niño.

De modo que Freud parece orientarnos en relación a que es gracias a ese Otro del deseo materno que el niño entra en la vida.

Dicho de otra manera, es gracias a ese Otro que asiste al niño, quien lo incluye en su deseo, que el niño puede vivir y tener un cuerpo sexuado.

También quiere decir que si un niño no es tomado como objeto de amor y de deseo de la madre, no puede humanizarse perdiendo lo animal que trae al nacer biológicamente.

Así, Freud expresa claramente la importancia de ese vínculo del niño con la madre para entrar en la vida y tener un cuerpo que no es el organismo.

Recorto la cita de su texto "Tres ensayos para una teoría sexual", donde Freud dice: "El niño normal se conduce como una mujer poco educada que perdura en esa disposición polimórfica

---

4. Sigmund Freud, "Tres ensayos para una teoría sexual", en: *Obras Completas*, tomo IV, Biblioteca Nueva, Madrid, 1972.
5. Ibídem.

perversa, aceptando la dirección de un hábil seductor por hallar gusto en toda clase de perversiones, adoptándolas en la actividad sexual".[6]

Distinguimos que más allá de la connotación moral de esta referencia de Freud sobre las mujeres, se puede deducir la agudeza analítica de su concepción al equiparar el lugar de objeto amado y deseado por la madre que debe tomar el niño para entrar a la vida, con la misma ubicación de objeto del deseo de un hombre que debe ocupar una mujer en la pareja.

Ahora, las teorías sexuales infantiles, ¿qué función cumplen para el niño?

Freud, nos dice que el niño construye teorías sexuales para tapar toda evidencia de la diferencia entre los sexos. Fundamentalmente, estas teorías le sirven de apoyo ilusorio para no confrontarse brutalmente con la castración de la madre.

Ellas son: que tanto un hombre como una mujer pueden concebir a un niño por el acto de la incorporación oral; que ambos pueden parirlo por el ano (teoría de la cloaca); y la idea de la concepción del acto amoroso entre los padres como un abuso de poder, o una pelea donde el más fuerte domina al más débil.

¿Por qué el niño no quiere saber nada sobre la castración de la madre? Se desprende de lo planteado anteriormente que todo temor tiene su lógica, y aquí lo que ocurre es que el encuentro con la castración materna horrorizaría al niño.

Entonces el recurso del niño es velar esa evidencia con sus teorías sexuales, mediante sus invenciones infantiles.

Sabemos, por observaciones cotidianas, que algunos niños perciben y comprenden algo de la castración o la falta en la madre a partir del nacimiento de un hermano. Pareciera que allí se instala el quiebre de la ilusión del niño de ser el único objeto amado y deseado por su madre; es decir, de ser su falo, como me lo expresaba un niño de corta edad: "Yo creía que era su sol como ella me lo decía, pero ahora está siempre con él".

---

6. Ibídem, pp.1205-1206.

Otras veces, el hecho de que la madre dirija su mirada de mujer al padre del niño confronta al sujeto infantil con sentimientos de celos, lo que le permite encontrarse con algo de la falta en la madre, con el no-toda madre de esa mujer.

Y la cuestión de que la madre desee como mujer al padre del niño implica que no es completa ni se basta a sí misma, sino que algo le falta y lo encuentra en un hombre, no en su hijo.

Comprender la castración materna es necesario para poder dejar en el olvido (amnesia infantil) a las teorías sexuales infantiles, que serán reemplazadas por las fantasías sobre el romance familiar.

Quiere decir que una vez que el sujeto infantil percibió, comprendió y concluyó sobre la falta en la madre podrá sostenerse en las fantasías del romance familiar, donde la función del padre es relevante, en el sentido que remite al dueño de la madre del niño, el hombre que goza sexualmente con esa mujer.

Freud nombra fantasmas a estas fantasías de los niños y los contextúa para todos los niños, más allá de sus historias personales. Ellas son formuladas por Freud de la siguiente manera:

a) La del amor entre sus padres.

b) La sensación de ser seducido por un adulto.

c) La angustia de castración, o el temor a perder lo que se tiene.

Freud, ubica este pasaje de las teorías sexuales infantiles al romance familiar en el tiempo lógico de la metamorfosis que acontece la pubertad.

Propongo cerrar este capítulo con una reflexión acerca de un fenómeno social actual sobre la consumación de parejas de niños y adolescentes escolarizados con su maestra.

¿Cómo entender la realización del sueño del pibe, al que aludía alguien, opinando ligeramente sobre los amoríos entre la maestra y su alumno?

Dicha fantasía, ¿no corrobora la pregnancia de un deseo infantil que se enlaza a la interdicción cultural del goce sexual con la madre?

Si decimos que la maestra es la segunda madre del niño, su figura también queda enlazada, para el niño, a su deseo.

Claro que debemos diferenciar que una cuestión es considerar que la niñez está entramada de fantasías, de teorías sexuales infantiles y de deseos innobles, y otra es confundir el concepto de la sexualidad de los niños con la vida sexual activa entre los diferentes sexos o con el mismo, pues el lazo cariñoso del maestro y del alumno necesariamente se funda en la exclusión de las relaciones sexuales.

Si somos condescendientes con el concepto psicoanalítico sobre la sexualidad en los niños, los maestros no tienen de qué asustarse ni alarmarse, principalmente porque ellos fueron niños alguna vez.

Y porque en la cotidianeidad de su práctica como docentes deben enmarcar, con el mayor respeto y prudencia, a los amores infantiles que les expresan sus alumnos, pues esos lazos amorosos sirven de motor para el sostén del saber que el alumno supone en sus maestros.

Pues es claro que el niño, como cualquiera, le supone el saber a alguien querido y no a los desconocidos.

De modo que aceptar la sexualidad en los niños va al contrario de cualquier rechazo moralista, como también de la erotización del vínculo entre el alumno y su maestro; lazo que debe mantenerse en la vía de la corriente cariñosa y del amor anudado al aprendizaje, donde la práctica sexual debe quedar excluida, es decir, necesariamente exiliada del lazo educativo.

La familia escuela

Se dice, con razón, que la escuela es la segunda familia del niño.

Si la familia es una Institución, ¿cómo se conforma y cuál es su función?

La familia del niño se constituye por lugares simbólicos que no siempre son ocupados convenientemente en el sentido del sostén encarnado de las funciones necesarias para el establecimiento de la dialéctica del grupo familiar, lo que también se entiende por un movimiento donde el deseo vital circula transmitiéndose mediante el discurso familiar.

Se entiende que la transmisión familiar no se efectúa solamente a través del diálogo cotidiano o en las charlas entre padres e hijos, pues eso no es índice de que el deseo circule entre ellos.

Existe dialéctica familiar cuando la palabra toma un peso importante para la familia, en lo que se dice y en lo que no se dice, es decir, en lo que se transmite a través de las conversaciones y en los silencios de sus integrantes.

Pero, para ello, los lugares que implican los lazos discursivos de una familia deben ser sostenidos por sus actores o agentes: El padre, la madre, el hijo.

Para el Psicoanálisis, la familia es el resultado de una invención humana.

Es decir que lo que llamamos la familia natural en el fondo es una ilusión.

Porque no puede definirse a la familia como una unidad natural basada en la finalidad de la reproducción, ya que es una estructura de relaciones simbólicas, que no siempre coinciden con la familia biológica.

De modo que la familia humana es una institución inventada, que perdura incluyendo transformaciones a lo largo de la historia de las civilizaciones.

Si observamos las formas de familia actuales como las monoparentales y las homoparentales, no hacen más que confirmar que la familia no es natural, sino una estructura simbólica con sus propias leyes.

Tampoco podemos explicar a los vínculos familiares por los vínculos del matrimonio monogámico o poligámico.

Es destacable que si en épocas anteriores el padre de la familia era incierto, hoy también lo es la madre por la incidencia de las técnicas de reproducción asistida o las formas llamadas "madres de alquiler" que marcan más dicha separación entre la madre biológica y la madre del deseo.

Por otro lado, así como el niño es adoptado por el deseo de sus padres, él también deberá adoptar a esos otros de la ficción familiar: madre, padre, hermanos.

Y el psicoanálisis constata, cada vez, que el analizante, mediante su experiencia analítica, realiza el trabajo de adoptar en su deseo al padre, a la madre y a sus hermanos, construyendo la familia que quiere tener.

Es preciso decir que si hay un deber ético del lado de la pareja de los padres del niño, éste es el de transmitirle al hijo un deseo que no sea anónimo.

Es decir, que ese deseo debe llevar también su nombre propio, aunque el mismo sea inconsciente.

¿Qué es un deseo no-anónimo? Es un deseo que tiene nombre propio, lo que implica que en el deseo de la pareja parental debe

entrar cada uno de sus hijos en su singularidad, diferenciando a cada niño de los otros. Por ejemplo: Juancito se destaca en su gusto por el estudio, Marita se manifiesta musicalmente en lo social, etc.

Ese deseo no-anónimo que debe transmitir la familia al niño lo pensamos más allá de que el niño tenga o no a la persona del padre o de la madre viviendo con él, debido a las contingencias de su historia familiar.

En otras palabras, cada niño merece recibir de sus padres o de sus tutores una marca del deseo especial, diferente a la de sus otros hermanos.

Muchas veces, los padres se preocupan en torno a que sus hijos no noten diferencias en el amor que ellos les dispensan, cuando más bien deberían ocuparse en diferenciar y resaltar las singularidades de cada uno de sus niños, interrogándose por qué quiere cada uno de ellos, a diferencia de los otros.

Si pensamos en la función de la madre, ¿qué lazo realiza la madre con su niño?

Citando a Freud, en sus "Nuevas Conferencias" nos dice que sólo la relación con el hijo brinda a la madre una satisfacción irrestricta, que es en general la más perfecta, la más exenta de ambivalencia de todas las relaciones humanas. La madre puede transferir sobre el niño la ambición que debió sofocar en ella misma, y espera de él la satisfacción de todo lo que le quedó de su Complejo de masculinidad.

En otros escritos sobre la cuestión de la femineidad, Freud reafirma este vínculo estrecho que hace una mujer con su hijo, logrando realizar la equivalencia inconsciente del niño con el Falo del que se siente privada. Por ello, nos explica Freud, el niño viene a completar a la madre.

De modo que para Freud, del lado de las mujeres, ellas resuelven su falta-en-tener teniendo niños.

Aunque debemos diferenciar que tener un niño no siempre va acompañado del sostén de la función del "Deseo de la madre", deseo del Otro que resulta necesario para el advenimiento de la subjetividad del niño, para que un niño pueda heredar un nombre propio, diferente al de sus hermanos.

Porque el deseo de la madre no está meramente referido a cuando una mujer programa tener un niño.

Hay que decir que, hoy día, con las propuestas de la ciencia sobre la fertilización asistida, las mujeres encargan sus niños a la ciencia con facilidad y ello no dice nada del deseo de la madre puesto en función. Sólo se leerá *après coup* si operó el deseo de la madre en la subjetividad de un niño.

También es dado a observar que cuando un niño viene a ocupar para la madre el lugar de otro hijo muerto es difícil para el niño encontrar un lugar diferente al ocupado por su hermano en el deseo de la madre.

Y esto se observa en la clínica, cuando un sujeto expresa sus dificultades por incluirse en un deseo de vivir, llegando la muerte a ocupar en su vida un lugar inflacionado y hasta libidinizado.

¿Qué es el deseo de la madre?

Podemos leer al Deseo de la madre en sus dos planos:

a) La madre de un deseo puro y sin objeto, la madre en su función de educadora que introduce al niño en el mundo de las palabras o del lenguaje, la que hace transmisión de la Ley paterna en tanto remite al niño al mundo del deseo y a su socialización.

   Es la madre que permite al niño trasmutar su grito en llamado, en la medida en que ella se pregunta sobre lo que ese grito quiere decir en cada momento, si el niño tiene hambre, o quiere mimos, o tiene sueño, si le duele algo, etc.

   Es decir que, ante el llanto del niño, la madre se pregunta cada vez: ¿Qué quiere mi niño? Y al no responder siempre de la misma manera, lo hace entrar al hijo en el mundo del lenguaje, perdiendo así el goce animal que trae al nacer.

b) Es la madre en su función de trasmitir al niño un deseo de vida, que no es sólo la vida biológica sino la vida del cuerpo, del deseo y del goce.

   Es la madre que fundamentalmente inscribe al niño en la vida trasmitiéndole el gusto por estar vivo.

Realizar la función Deseo de la madre implica, entonces, estas dos caras de una misma moneda: la que enlaza al niño como producto de una historia amorosa de ella como mujer de un hombre (el padre del niño), y la que soporta la separación de ese hijo (su objeto más preciado, el objeto que causa su deseo maternal) en ganancia de la subjetividad del niño, aceptando y alentando la singularidad deseante de ese niño.

Parafraseando la sabiduría de un proverbio oriental sobre el deber ético de las madres que dice: "Tus hijos no son tus hijos, sino los hijos de la vida"; podemos distinguir que el Deseo de la madre no se reduce al personaje que se ve en una familia alimentando a sus niños, no es la madre nutriente sino que tiene que ver con el sostén de una función que debe articularse a la del padre del niño para que éste pueda contar con una familia.

¿Cuál es la función del padre en la familia? La más conocida es la referencia tradicional del padre como la autoridad o del padre como el pilar de la familia, el que representa la ley y ordena al deseo.

Me interesa resaltar otra, que no es distinta a la versión masculina en tanto se articula a la dirección del deseo sexual de los hombres.

Porque la clínica psicoanalítica nos enseña que un padre sólo está a la altura de su función si toma a la madre del niño como el objeto que causa su deseo sexual.

Es decir, si su deseo como hombre está causado por esa mujer, la que también es la madre del hijo que ha tenido con él u otro hombre, poco importa.

De ese modo, el padre, al tomar a la madre del niño como su mujer, le permite al hijo no tener que llevar la carga de la mujer que hay en su madre.

Pues es clínicamente constatable en casos de niños psicóticos y autistas que, por falta de la versión paterna, quedan fagocitados en la compleja subjetividad de su madre, sin salida para ellos mismos.

¿Qué lugar ocupan los hermanos del niño en la ficción familiar?:

El hermano es el semejante, con el que se comparten y disputan lugares, ideales, etc.

De allí que el eje de la rivalidad entre hermanos suele ser muy manifiesto en muchos casos.

En esa vía, San Agustín en sus *Confesiones* expresa: "Vi con mis propios ojos y conocí a un pequeñuelo presa de los celos. No hablaba todavía y ya contemplaba todo pálido y con una mirada envenenada a su hermano de leche".

Ahora, si la Escuela es una institución que se acopla a la función simbólica en la educación y socialización del niño hecha por su familia, los lugares de la madre, del padre y de los hermanos van a aparecer —para cada niño— desplazados y transferidos a la institución escolar.

De modo que la Escuela reúne modelos de familia multifacéticos y distintos para los niños.

De allí que resultan reales las preocupaciones de los docentes acerca de la tarea imposible de educar a todos los niños por igual, y de la dificultad de que los proyectos educativos logren provocar el aprendizaje de todos los niños si no se aloja la diversidad de las subjetividades en juego.

Ello responde al principio de que el niño, por ser humano, se diferencia de los animales en el hecho de tener un deseo inconsciente, inadaptable a lo que consideramos la realidad social.

Por otro lado, se constata que los niños de una misma familia tienen una particular interpretación de lo que es para cada uno la madre, el padre y sus hermanos porque, como decíamos anteriormente, cada niño adopta a su propia familia.

Y si un niño no eligió a los padres biológicos que le tocaron en suerte, sí elige inconscientemente los padres que quiere tener, como también la posición que toma en su familia y en la vida con los demás, lo que implica su elección de un lugar que lo diferencia de los demás compañeros de su escuela, ya sea del mejor alumno, del quejoso, del terrible, del líder, del cómico, del preguntón, de la compradora, del distraído, del agitador, etc.

Esta libertad del niño de elegir su lugar ante los demás implica también perder otros lugares, aunque él prefiera no tener que elegir porque crea que así nada pierde.

Como resultado de dicha elección, a veces el lugar tomado por el niño le trae dificultades en su relación con los demás, pero también en sus relaciones con el saber escolar.

Y los docentes saben, en su mayoría, que si un niño presenta problemas de conducta o en su aprendizaje, es porque algo le pasa ya que allí hay un sufriente y no un objeto ineducable, ni un chico problema, ni un niño que carezca de una buena familia.

La responsabilidad del docente es comunicar a la familia del niño que él está sufriendo, para que los padres colaboren a través de la consulta a un psicoanalista.

Lo contrario sería lavarse las manos y, ante el niño que se manifiesta teniendo dificultades con su escolaridad echarle culpas a su entorno familiar, cayendo de ese modo en el reduccionismo psicológico de creer comprender lo que le pasa.

Esta respuesta es la misma que cuando ante el grito del niño su madre le cierra la boca con comida, siempre.

Y si bien es una tarea imposible la de educar a todos los niños de la misma manera y de que todo marche viento en popa en la escuela, no es menos cierto que cada maestro que se pregunta por qué tal alumno no aprende ni disfruta de su vida escolar —lo que se expresa a través de los síntomas— realiza la función de la familia escuela cada vez que hace algo con eso, no cediendo en su deseo de enseñar.

Porque la tarea escolar de educar y civilizar al niño implica también no permitir el sufrimiento de su lado.

Así, cuando se encuentra a un niño que padece porque se encuentra enredado en su síntoma, los docentes tienen la tarea de comunicárselo a sus padres y para ello no son necesarias las palabras rimbombantes, ni acudir a los llamados tests psicológicos, ni saber sobre teoría psicológica, ni psicoanalítica.

Sólo hay que apostar a la capacidad y al derecho del niño de resolver sus malestares para indicar a los padres que su hijo necesita ayuda.

Otro abordaje a lo imposible de la tarea de educar a todos los niños por igual es la contemplación en los Programas educativos del llamado período de "adaptación escolar" para los niños ingresantes a la escolaridad primaria.

Los docentes ya saben que el niño carece de un interés espontáneo por separarse de su familia, y de transferir naturalmente el saber que ha depositado en sus padres hacia la escuela.

En algunas ocasiones, los padres suelen relatar sorprendidos cómo el niño ha pasado bien esa etapa de adaptación, pero que más tarde se resiste a ir a la escuela.

Y si bien esa dificultad se manifiesta a través de casos aislados, ello es evidencia de la imposible tarea de educar al deseo, en tanto el deseo en sí mismo es inadaptable a lo establecido por las reglas sociales y por las normas escolares.

Lo que no quita la gran importancia de que la familia-escuela pueda adoptar al niño en su seno, acompañándolo en su difícil camino de hacer su aprendizaje escolar y en relación a su socialización.

Una anécdota que me aportó una docente puede servirnos para ejemplificar la simpleza con la que es posible generar la dialéctica de la familia escuela.

Ella había tomado a su cargo un grado con chicos trabajadores donde uno de ellos era la excepción a la regla, pues se había ganado de sus maestros anteriores el rótulo del chico insoportable, el que rompía la armonía grupal.

La docente pensó que ella tenía un problema por resolver yendo en contra de la interpretación fija y salvaje: "Tengo un chico-problema en el grupo, y debo defenderme de él".

Por lo tanto, hizo una entrevista con la madre del niño a efectos de preguntarle qué pensaba ella de lo que le ocurría a su hijo.

Claro que la docente estaba motivada por la interrogación sobre las razones de por qué este niño era revoltoso en la escuela, es decir, por qué se comportaba de tal modo que siempre terminaba castigado por su mala conducta.

La madre le contó que ella ya no podía controlar como antes a su hijo poniéndole límites, y que desde su separación de pareja el malestar del grupo familiar iba en aumento.

Además, ella pensaba que desde que trabajaba fuera del hogar no podía ayudarlo como tal vez él lo necesitara.

En un segundo momento, la maestra habló a solas con el niño diciéndole que él tenía la carga de la predicación que se había ganado de sus maestros anteriores: "El chico que busca líos en la escuela".

Y que ella pensaba que si él se portaba así era porque alguna cuestión le preocupaba, que algo insoportable le pasaba.

De modo que le propuso el pacto siguiente: cada vez que él se sintiera molesto por algo que le ocurría en la escuela que lo hablara primero con ella, antes de "irse a las manos" con sus compañeros.

Y, para sorpresa de sus docentes este niño cambió rápidamente su postura del chico-problema para los demás, interviniendo civilizadamente en sus clases, luego que él empezó a contarle puntualmente a su maestra qué situaciones de la vida escolar "lo sacaban".

¿Qué nos enseña este ejemplo?: que si se apuesta a la subjetividad del niño haciendo un contrato de palabra que implica el "puedes contar conmigo", eso mismo permite generar la responsabilidad y la búsqueda de solución del problema desde el niño.

En algunos casos, los problemas del niño ceden ante una simple ayuda de parte de su maestra.

En otros, no. Entonces el docente tiene el deber ético de citar a los padres de su alumno para indicarles que consulten por él.

¿Por qué es importante que el niño reciba atención en otro lugar? Porque se lo responsabiliza al niño al considerar que por alguna razón él no aprende y lo pasa mal en la escuela, al mismo tiempo que eso empuja a buscar una solución desde él. Es lo contrario de taparle la boca con explicaciones psicológicas, o con medicación.

En la situación que expuse anteriormente, el maestro se ofreció para recibir las quejas de su alumno en vez de sancionarlo mandándolo a la Dirección o sacándolo de la clase.

Especialmente, porque se introdujo el peso de la palabra al hacer un pacto donde los problemas que se tienen en la escuela deben ser tratados mediante el diálogo, como en cualquier familia.

Es lo opuesto a negarlos, y actuarlos.

Si esa salida no resulta suficiente, se decide una derivación para que el niño realice su cura.

Afortunadamente, muchas veces los maestros saben recuperar ese saber hacer de sus propios pares, cayendo en la cuenta de que desde esas problemáticas del quehacer cotidiano donde el docente le responde humanamente a su alumno se desprenden enseñanzas vitales, lo que va más allá de los saberes académicos de los libros.

Por otro lado, se puede leer en las respuestas que cada docente da a sus alumnos cuáles son sus concepciones sobre qué es un niño que aprende, qué es enseñar, qué es lo que sostiene la experiencia de aprendizaje del alumno, y cuál es la función de la familia escuela, cada vez.

Los síntomas escolares actuales

Los síntomas —para el psicoanálisis— son manifestaciones de la subjetividad, pero también interpretan al malestar de cada época, presentándose vestidos con distintos ropajes.

La época actual se caracteriza por evidenciar, mediante las nuevas conformaciones del síntoma, de la inexistencia del Otro consistente, de un Otro del todo poder.

Especialmente, la cuestión de la inexistencia del Otro nos introdujo al desengaño pero también al realismo de captar que el Otro es un semblante, y que de ese semblante se puede hacer un uso pragmático.[7]

¿No es lo que se percibe en el campo de la educación, que se ha desencantado sobre el poder del Otro autoritario y represor o el de su contrario en el "déjalo ser", para hacer un uso del semblante de la autoridad de otra manera más realista que la del látigo y de la psicología comprensiva?

¿No resalta la inexistencia del Otro en las nuevas conformaciones familiares, donde la figura paterna ya no representa la autoridad que pacifica y regula al malestar familiar?

---

7. Jacques-Alain Miller, *El Otro que no existe y sus comités de ética*, Paidós, Buenos Aires, 2005.

Notamos que una de las consecuencias del desfallecimiento de la autoridad paterna fue la afectación de la autoridad que las familias le acordaban anteriormente al docente. En cambio, hoy día los maestros no cuentan con la delegación del saber, y se encuentran lidiando mayormente con los padres de sus alumnos en la medida que éstos suelen querellar como niños cuando no están de acuerdo con la educación que le imparten los maestros a sus hijos.

De modo que nuestra época destaca más las fallas humanas del padre, opacada ya su autoridad, esa que brillaba en el siglo XIX, donde el padre era el referente familiar en el sentido de que representaba para los hijos el saber sobre las cuestiones de la vida.

Es verdad que antiguamente la figura paterna también generaba el temor y el temblor, en la medida que en anteriores civilizaciones se hacía consistir al Otro sin fallas, y eso mismo aumentaba los conflictos generacionales entre padres e hijos.

Opuestamente, se resalta en nuestra época que el padre pasó de ser una figura poderosa y temeraria a una figura cómica, permisiva y amistosa.

En esa perspectiva, debemos destacar que la civilización actual ya no se apoya en la represión de las apetencias personales a favor del sostén del amor al padre Ideal, sino en el derecho de cada integrante de la familia a vivir su vida de acuerdo a sus sueños, deseos y gustos personales. Y ello mismo ha incidido en las nuevas alianzas familiares.

Hoy día, la parentalidad se impone como un nuevo significante, nominando el régimen que ordena a las nuevas conformaciones familiares monoparentales y homosexuales.

Leemos que en nuestra época se ha pasado de la verticalidad de la autoridad paterna ejercida por la familia tradicional a la autoridad transversal, compartida entre el padre y la madre, ya sea en parejas heterosexuales como en las del mismo sexo.

Y la introducción de este nuevo régimen en el cual los padres son pares e iguales interviene diluyendo la alteridad entre los sexos y las diferentes funciones que asumían el padre y la madre en las civilizaciones anteriores, donde el padre ejercía verticalmente la

autoridad, se ocupaba del sostén de la economía familiar y era el referente de las identificaciones de los hijos en el orden del deseo; y la madre se ocupaba de la crianza de sus niños, del cuidado de su salud y su educación.

En cambio, en las familias actuales los padres, en tanto que pares, comparten dichas funciones.

Este nuevo régimen familiar, donde se desdibujan las diferentes funciones del padre y de la madre resalta en las familias monoparentales donde uno de ellos, a la vez, realiza la función del padre y de la madre para sus hijos.

Las mismas instituciones escolares denominadas "la segunda familia del niño" se han modificado, en tanto que la figura de la autoridad y del saber educar ya no se concentra del lado del maestro, sino que aparece pluralizada, y muchas veces pulverizada.

Así, me comentaba en una ocasión la Directora de una escuela de un barrio carenciado que la función del docente allí corría el riesgo de caer en una tarea benefactora, en tanto que para conseguir que los alumnos concurrieran a la escuela diariamente los maestros debían ocuparse especialmente, y en primer lugar, del buen funcionamiento del comedor escolar.

También podemos observar que la determinación del Otro que no existe de nuestra época trae como efecto la condena subjetiva de estar a la caza del plus de gozar con objetos como el *reality show* televisivo, el chateo por Internet, el juego de mensajitos intercambiados entre los usuarios de celulares y, en el peor de los casos, las adicciones a las drogas tóxicas.

Porque es destacable que el poder del mercado globalizado impone masivamente su régimen donde todo se compra y se descarta, en la medida que al instante queda desactualizado.

Por otro lado, si las civilizaciones anteriores se apoyaban en el deber, la prohibición y la culpa, la civilización de la globalización se apoya en un superyó opuesto, que no prohíbe y que no lleva a renunciar a las apetencias personales, sino que ordena gozar más y más.

Especialmente, el superyó de nuestra civilización introduce otro real a abordar que ya no es la falta de goce, sino su exceso.

Sobre este exceso de goce que nos inunda en nuestra época da cuenta el tipo clínico del síntoma de la anoréxica, la que comiendo nada busca por un lado separarse de la demanda materna sobre la alimentación, diciendo entre líneas que no es el objeto comida lo que causa su deseo. Y por otro lado, rechazando todo lo que viene del Otro se hace chupar por la pulsión de muerte que hace estragos en su cuerpo, desexualizándolo hasta quedar reducido a un huesito, lo que en ocasiones desemboca en la muerte.

También el síntoma de la bulimia testimonia del exceso del goce contemporáneo, en la medida que mediante los actos compulsivos de comerse todo, sin discriminación ni gusto, el sujeto busca fallidamente tapar su propio vacío con el objeto comida para luego provocarse el vómito, expresando con ese acto que no es ningún objeto material lo que llena el vacío del propio ser ni del tener.

Pero más allá de la generalidad descripta sobre estos síntomas, los docentes perciben que hoy día se desatan epidemias anoréxicas intelectuales en los niños escolarizados que comen nada huyéndole a los libros y al estudio, sintomatología que aparece manifestada en el llamado "fracaso escolar". Como también los educadores detectan a las conductas bulímicas en chicos que no pueden parar de actuar, para luego hacerse expulsar de las escuelas.

Si realizamos un análisis estructural de la época actual, no sólo debemos resaltar al malestar de nuestra civilización manifestado a través de estos síntomas, sino también considerar su perspectiva pragmática, puesto que la ventaja de nuestra civilización —apoyada en la inexistencia del Otro— es que ya no se espera de brazos cruzados que la solución la dé el Otro (la educación Ideal, el sistema educativo, ni la gran reforma educativa), que ya no se cree en la Verdad última, porque se sabe que la verdad tiene estructura de ficción, que el saber se destaca por ser relativo, y que tenemos derecho a gozar de los pequeños placeres de la vida.

Por lo tanto, ser sensibles a nuestra época nos permite a los practicantes del psicoanálisis y a los de la educación seguir apostando a la subjetividad, la que se manifiesta por y a través de los síntomas.

¿Y cómo se presentan hoy día los síntomas escolares?

En relación al malestar escolar, los docentes destacan el fracaso escolar, el aburrimiento en el aprendizaje, la agitación del cuerpo en los falsamente llamados trastornos de atención y la conducta, la violencia estudiantil, la drogadicción, la delincuencia infantil, como también el debilitamiento, la agresión y el resquebrajamiento de los lazos escolares entre los alumnos, del alumno con su maestro y de los docentes entre sí.

De modo que no podemos ignorar que si bien esta sintomatología escolar generalizada manifiesta el malestar de nuestra civilización, para poder abordarlos y tratarlos analíticamente, debemos seguir la lógica del caso por caso.

Y para ello no hay recetas.

Aunque, en la perspectiva de incentivar a los maestros para que no cedan en su deseo de enseñar ante las dificultades escolares que les plantean sus alumnos, los psicoanalistas no podemos desentendernos cuando somos convocados por ellos a la interlocución.

El malestar de nuestra época

La subjetividad de nuestra época se expresa mediante las nuevas presentaciones de los síntomas, poniendo en evidencia el debilitamiento de la vida a favor de la muerte del deseo.

Consecuencia del eclipsamiento de Eros a favor de Tánatos son los malestares escolares que preocupan a los educadores, manifestados por niños y adolescentes mediante el fracaso escolar, las inhibiciones frente al saber, el aburrimiento en la experiencia del aprendizaje, la violencia y actos delictivos en las escuelas, la drogadicción, etc.

Otros síntomas actuales se agregan a esta lista, los que exceden al tratamiento médico en la medida que el medicamento no quita la angustia que hace señal del sufrimiento en las crisis por estrés, la depresión, la bulimia, la anorexia, los llamados fenómenos psicosomáticos, los ataques de pánico, los pasajes al acto, la tristeza, las adicciones al objeto droga o la botella, etc.

Padecimientos de nuestra civilización que son destacados por la mayoría de las disciplinas sociales, preocupadas por cómo acotar el incremento de las violaciones, el abandono y el maltrato de los padres hacia sus hijos, la autoagresión del cuerpo, y la degradación en la vida erótica de los jóvenes.

Si la subjetividad de nuestra época es aniquilada por la ruptura de los lazos sociales como consecuencia del uso devaluado que se hace de la palabra y del empuje a gozar del individualismo yoico, el desafío de los practicantes del psicoanálisis es acoger a las conformaciones sintomáticas actuales para que el sujeto del síntoma o el denominado analizante pueda servirse de un analista que lo acompañe en su cura a inventar un nuevo lazo más vital con su propio síntoma.

Porque no es poca cosa buscar al partenaire analista cuando se sufre por estar enredado en un síntoma.

Así, el síntoma llega a ser el recurso singular del padeciente, porque objeta la victimización como única respuesta social.

De modo que apostar a vivir mejor no es sin consecuencias, y ello no depende de la edad cronológica de nadie, sino de la ética del analizante, el que no renuncia a su propio deseo.

Por lo tanto, el deber ético del psicoanalista es el de responder desde el lugar del agente del discurso analítico disponiéndose como un objeto funcional y utilizable para que el padeciente que lo consulta —niño, adolescente o adulto— pueda servirse de él como de su propio síntoma, lo que va en contra de gozar del sufrimiento mismo.

El síntoma *vs.* la soledad

El ideal freudiano sobre el padre regulador del deseo ha sido reemplazado en nuestra época por el reinado del objeto plus de goce, en la medida que el mensaje que hace circular el discurso actual es que todos tenemos el derecho de acceder a la felicidad, a costo de entrar en el ritmo vertiginoso del consumo donde los objetos materiales quedan ubicados en un lugar dominante, comandando la vida de las personas.

Por otro lado, los mismos eslogan publicitarios conllevan mandatos superyoicos en relación al "deber consumir", donde no importa lo que quiere la gente sino la venta de cursos para lograr la productividad y la eficacia laboral, los medicamentos para la adquisición de la potencia sexual, los grupos de autoayuda para incrementar la autoestima, etc.

Y si se flaquea en esa empresa infernal, el mercado ofrece el remedio placebo: Los antidepresivos para que las mujeres se sigan ocupando eficientemente de sus tareas de madres y esposas, los estimulantes para que el ejecutivo y el deportista compitan exitosamente, las psicoterapias higienistas y comportamentales para los fracasados escolares, los regímenes alimentarios para los anoréxicos, bulímicos y adictos a la botella o a la droga, entre otros.

De modo que el remedio que se plantea ante el malestar de la época termina convirtiéndose en el mal mismo para la subjetividad, que no sólo salta a la vista en las adicciones más severas donde el producto logrado es el enfermo consumido por la droga, sino en padecimientos corrientes como las crisis de angustia, el pánico, la tristeza, el hastío, la depresión, y hasta el sentimiento del sin sentido que toma la vida misma para la subjetividad actual excedida por la pulsión de muerte.

Todo este cuadro permite deducir que el ser humano, hoy día, llega a convertirse en un objeto víctima del mercado, y no sólo su cliente consumidor sino su objeto consumido.

En esa perspectiva, la oferta mercantil del "todo lo puedes conseguir ya, sin demora" empuja a la exigencia extrema de que cuando alguien no logra ser feliz termina sintiéndose culpable y también un fracasado.

El mismo uso responsable de la palabra aparece devaluado, en la vía de que todo se puede decir y mostrar en nuestra sociedad del espectáculo exhibicionista que invita a llevar libremente la propia queja a la pantalla pública para mostrar al mundo las miserias íntimas sin tapujos, ofreciéndose los espacios televisivos para las exaltadas víctimas: los engañados, los drogadictos, las prostitutas, las madres que maltratan a sus hijos, las mujeres golpeadas, los transexuales, y hasta los ricos y famosos, quienes reúnen mayor *rating* cuando poseen una veta decadente y corrupta.

Ahora, ¿cómo se sale de ese lugar de objeto gozoso promovido por el mercado de la globalización?

¿Dónde encuentra la subjetividad de nuestra época una solución digna y responsable?

El planteo del psicoanálisis es que el recurso del ser hablante es el síntoma porque, en primer lugar, hace señal sobre el propio malestar y puede convertirse en un puente que nos enlaza a un otro para pedir ayuda.

Lo que hace que no resulte poca cosa amar o creer en el síntoma, porque posibilita transformar al padecimiento subjetivo en un problema que implica soluciones posibles sólo si se las busca.

Para el psicoanálisis, lo esencial es que el aparato del síntoma puede convertirse en tránsito de lectura y escritura en una cura, porque a través de hacer la experiencia de su descifrado el analizante puede extraer su carozo, y hacerse responsable de lo que goza allí.

Podemos apreciar que el analizante, en su trayecto por la experiencia del decir, se convierte en su propio clínico, en tanto se orienta en la determinación Inconsciente de su síntoma para tomar contacto con su goce, responsabilizarse de ello, y poder decidir lo que quiere hacer de su vida, tejiendo su propio destino.

En ese aspecto el psicoanálisis aplicado es solidario a la terapéutica del síntoma, en la perspectiva de que la operación analítica, apuntando a lo real del síntoma por el sesgo del sin-sentido, va agujereando los dichos del analizante donde se aloja el sentido gozado que obtiene de su padecer.

Más aún, si nuestra época se caracteriza por la evaporación de lo real del síntoma en beneficio de la diosa imagen del yo fuerte, nos confronta a la encrucijada de que el psicoanálisis puede desaparecer, en tanto su práctica es contingente.

Y queda entonces bajo la responsabilidad de sus practicantes reinventarlo, en cada ocasión, cuando somos convocados por los padecimientos del cuerpo.

De modo que si el sufriente tiene la chance de consultar a un psicoanalista cuando se encuentra shockeado ante el sin-sentido que aparece en el síntoma, si viene a quejarse de que sus cosas ya no funcionan o de que no marchan bien para él en tanto percibe estar enredado con su síntoma, nuestro deber como practicantes del psicoanálisis es acoger al síntoma en su envoltura formal, inyectándole el amor al saber o la transferencia al Inconsciente: eso algo quiere decir.

Y si bien hacer la experiencia del propio análisis comienza por poner al síntoma en régimen mediante las producciones del trabajo del analizante, se necesita del partenaire psicoanalista que, orientándose por lo real del psicoanálisis, esté dispuesto a dejarse tomar por el deseo del analista y lo imprevisible de su acto.

Así, la operación analítica, al apoyarse en el principio de lo real excluido del sentido, apunta a la reducción del sentido gozado que obtiene el analizante con su parloteo para hacer lugar en su cura a un nuevo lazo con su síntoma que no sea el de la mortificación subjetiva.

Y si la subjetividad de la época se expresa con pánicos y soledades que no llegan fácilmente a la consulta, a lo del psicoanalista, es porque no conviene al mercado de la salud darle una chance al sujeto del síntoma, sino etiquetar o taponar con objetos y respuestas *prêt-à-porter* al malestar subjetivo que manifiesta cualquier síntoma social.

De modo que el desafío para el practicante del psicoanálisis es cómo reinventarlo, cada vez, a partir de alojar en nuestra práctica bajo transferencia lo que la ciencia descarta como inútil.

Porque, si de algo estamos advertidos los psicoanalistas, es de que cuando se pasa por un análisis el síntoma se convierte en la brújula y el fiel compañero del trabajo del analizante.

Y así, quienes hemos apostado al psicoanálisis podremos seguir diciendo que aún hoy hay acontecimientos del psicoanálisis gracias a lo producido en la experiencia analítica en su diversidad; lo que se revela en los diversos usos artesanales del síntoma que saben hacer los sujetos analizados, generando nuevos lazos sociales en contra de la soledad en que nos sumerge la época.

Aún, gracias al síntoma

Si bien el psicoanálisis existe gracias al síntoma, la época actual nos confronta con síntomas puro goce que no interrogan a nadie en la medida que se evapora la creencia en él, en relación a su determinación causal en el Inconsciente.

En esa línea, nuestra época nos confronta a una transformación del síntoma que no quiere hablar, sino actuar.

Leemos estos nuevos síntomas en los fenómenos escolares que resaltan los educadores: la apatía en el aprendizaje, el fracaso escolar, la violencia y actos delictivos en niños y jóvenes, las inhibiciones frente al saber escolar, la anorexia y la bulimia intelectual, etc.

Y esos malestares que no llegan a constituirse en un síntoma que interrogue a alguien, constituyen el impasse de la subjetividad de nuestra época, donde el practicante del psicoanálisis tiene el deber ético de responder caso por caso, no sólo en el consultorio.

En esa perspectiva, la acción lacaniana es lo contrario de mirar para otro lado cuando somos convocados a la interlocución por los educadores, que ya no dan más de tener que cumplir con las reglas educativas aplicándolas a todos los niños por igual, borrando la diversidad de las subjetividades en juego.

Por otro lado, los maestros vienen padeciendo —por lo menos en Argentina— de la peste de la psicología didáctica que se les instaló en las escuelas, en la medida que para estar a la altura del acto de educar a secas no les sirve para nada comprender al niño, ni compadecerse por aquellos alumnos hijos de padres separados, ni especializarse en los conocimientos psicológicos en vías de la prevención de no se sabe qué cosa.

Porque sabemos que el acto del educador no se sostiene en un deseo prevenido, sino que es efecto de un deseo decidido y disponible para lo imprevisible del *acontecimiento* del aprendizaje, lo que hace lugar a que algo le suceda a aquél que se embarca en la experiencia con el saber.

Ahora, ¿por qué se ha puesto de moda el fracaso escolar, qué es lo que fracasa?

Para abordar esta cuestión podemos valernos de las respuestas espontáneas del discurso corriente. Se dice que fracasa el sistema educativo, y por consiguiente sus instituciones. Y esta respuesta que es generalizada pero no falsa, nos remite a las incidencias —en la subjetividad actual— del cruce del discurso capitalista con el científico, lo que ha producido una transformación del Otro cultural del lazo social.

Porque es evidente que ya no estamos en la época de la creencia en el Otro, sino de su inexistencia. Y esa caída del Otro que antiguamente representaba la autoridad y el supuesto saber sobre las cuestiones de la vida, se conecta al debilitamiento de la función paterna de la familia tradicional.

Es decir que este nuevo semblante del padre puso en escena una figura cómica, en la medida que transmutó su lugar de amo a esclavo de sus deberes para con su familia: traer el sustento a la casa que nunca alcanza, ocuparse de la crianza, la educación de sus hijos y la atención del hogar en situaciones donde la madre abandonó al grupo familiar, o ella se convirtió en su único sostén económico al quedar el padre excluido del mercado laboral.

También se observa este eclipsamiento de la figura paterna en la disolución de la comunidad de la familia agrandada, la que en civilizaciones anteriores reunía a dos o tres generaciones en un mismo hogar.

De allí que los educadores se encuentran exigidos de cambiar sus ficciones o normas educativas, en tanto las viejas ya no les sirven porque no se ajustan a las problemáticas actuales de los niños.

Hay que decir que también por la incidencia misma del psicoanálisis en la cultura las ficciones sobre el niño han cambiado: de ser objeto del amor de sus padres —lugar que le fue otorgado por el discurso religioso— a un sujeto deseante y responsable de sus actos.

Por otro lado, las formas jurídicas que nos damos en esta época son consecuencia de la mutación del Otro cultural que ya no prohíbe, sino que reconoce el derecho al goce.

Por ello, la clínica psicoanalítica nos confronta actualmente con sujetos que se sienten culpables por no gozar lo suficiente, o no pueden parar de gozar del mismo sufrimiento.

Fundamentalmente, los practicantes del psicoanálisis recibimos sujetos que, ahogados por un malestar, no quieren saber nada sobre lo que les pasa ni responsabilizarse por ello, que es lo mismo que decir que hoy día se nos evaporó el sentimiento de la vergüenza.

Resultan, así, paradigmáticos estos malestares que padecen los niños escolarizados y los adolescentes que se lo pasan peloteando de una carrera a otra, desorientados en su búsqueda, en tanto no hay en la actualidad ideales identificatorios o significantes Amos que colectivicen, sino etiquetas *prêt-à-porter* que taponan la subjetividad: ser exitoso, productivo, eficiente, etc.

Entonces, ¿qué es lo que fracasa en el fracaso escolar? Fracasa el lazo de la subjetividad de la época con el saber, que no es llenarse de información, sino el disponerse como el amante a la búsqueda de aquello que nos falta.

Y si el impasse de nuestra época es el reinado de la ausencia de la falta, nos olvidamos de la función operatoria de las matemáticas elementales que nos enseñaron nuestros maestros.

Porque, ¿cómo introducir a la dialéctica de la suposición y búsqueda de saber en el Otro —lo que en psicoanálisis llamamos "transferencia"— si estamos pipones y nada nos falta?

De modo que poner a operar la falta tiene sus consecuencias para la subjetividad de la época, lo que va a contracorriente de ejercer un paternalismo delirante con los niños y los jóvenes actuales.

Se trata de poner en juego el inédito proyecto freudiano, enlazando al niño a la vida en una época donde Tánatos se engorda eclipsando a Eros.

Podemos deducir que este proyecto sobre la vida escolar no se logra multiplicando las instituciones modelos, ni mediante la búsqueda de la educación Ideal, sino inventando —cada vez— lugares de interlocución sobre los impasses y malestares que encuentran los educadores, para poder desplazarlos a problemáticas solubles.

Especialmente, considerar que "La Reforma Ideal de la Educación" no existe nos posibilita leer que los efectos del acontecimiento aprendizaje son consecuencia de cada reformulación educativa que ejerce el maestro en el trabajo diario con sus alumnos, ya que es el docente o cada practicante de la educación el que desde su acto educativo ejerce la política de enseñar.

Y el practicante del psicoanálisis de la orientación lacaniana, lejos de ser un experto psi, resulta un objeto disponible para otros cuando se coloca en el lugar del agente del discurso analítico respondiendo con el deseo analítico a la transferencia no sólo de sus pacientes, sino también cuando se ubica como una herramienta utilizable para los agentes de otras prácticas que se interrogan por lo que no anda en cada situación; pues la apuesta clínica del psicoanálisis sigue siendo el síntoma, el que toma distintos ropajes de presentación según cada época.

Por ello mi elección del título "Aún, gracias al síntoma"; en tanto el síntoma es lo propio del ser hablante, en la medida que viene como suplencia al lugar de la falta de proporción de los goces de los distintos sexos y de la imposible boda del significante con el significado.

Y aunque el síntoma se presente de entrada como lo que no anda, lo que se pone en cruz como la piedra que se nos atraviesa en el camino, en sí mismo es funcional en tanto es un modo de hacer con lo imposible.

Y es en la perspectiva del buen uso y de la satisfacción que provee el propio síntoma que hacen ejemplos los artistas y los analizados. Así, decía la escritora Marguerite Duras: "Soy lo que escribo".

Entonces, ¿cómo responde el practicante del psicoanálisis cuando recibe a un niño que sufre, lo que se manifiesta sintomáticamente?

Si las psicoterapias intentan erradicar al síntoma el psicoanálisis apuesta al mismo, dejándose orientar por lo real del síntoma que insiste y se repite, posibilitando que el analizante, por su trabajo del decir bajo transferencia, pueda inventar un nuevo anudamiento a su propio síntoma que transforme el mal uso que hace de él.

Especialmente el psicoanálisis aplicado a los niños nos enseña sobre la particularidad de que si bien el niño, mediante su sintomatología infantil, ocupa el lugar paradigmático de objeto que divide o colma a la madre, ello no lo exime —en tanto ser hablante— de su responsabilidad de tener que elegir su propio camino por la vida.

Y es a través de la experiencia analítica que el analizante niño, confrontado al deseo del analista, tiene la chance de poner en juego su decisión singular ante el cruce de caminos que le plantea el deseo de la madre y lo que la excede en tanto que mujer, en la vía de hacerse el propio camino al andar, de la mano de la singularidad de su síntoma.

Bibliografía

Freud, Sigmund (1972) "Inhibición, síntoma y angustia", en: *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, España.

Lacan, Jacques (1989) *Seminario XX. Aún*, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Miller, Jacques-Alain (1997) "El Otro que no existe y sus comités de ética", curso inédito.

JAM, (1996) "El niño entre la mujer y las madre", Conferencia en Lausanne, en Revista *Carretel*.

Laurent, Eric (1999) *Conferencia en Jornadas del CIEN*, apuntes personales.

Antelo, Estanislao y Abramowski, Ana (1999) *El renegar de la escuela*, Homo Sapiens, Rosario.

Giraldi, Graciela (1997) *Educación y psicoanálisis: aprender, no aprender y querer aprender en la escuela*, Homo Sapiens, Rosario.

El lazo educativo

Para abordar la cuestión acerca de cómo se estructuran los lazos sociales, y en especial el educativo, se nos impone en primer lugar interrogarnos acerca de qué entendemos por lo social o la sociedad.

La sociedad resulta, para cada quien, una evidencia.

Lo que percibimos como sociedad es lo que determina que tengamos confianza en un incalculable número de aparatos, sobre cuyo funcionamiento no tenemos la mínima obligación de tener conocimiento para poder hacer uso de ellos.

Por ejemplo, si hace calor lo combatimos enfriando el aire ambiental usando variados aparatos, ya que hoy día los sofisticados equipos refrigerantes vienen reemplazando a los viejos ventiladores.

De la misma manera, nos protegemos en las temporadas de invierno haciendo uso de aparatos que calefaccionan los ambientes cerrados.

Así, la sociedad resulta ser un sujeto supuesto que suscita nuestra confianza, en tanto que también para desplazarnos de un lugar a otro usamos los distintos medios de transporte sin tener idea de cómo funcionan un auto, un barco, ni un avión.

Y si nos queremos comunicar con alguien, resulta habitual que lo hagamos por teléfono o por Internet, sin necesitar saber acerca de su funcionamiento técnico.

De modo que lo social se funda en un acto de fe, y ello nos permite vivir tranquilos.

Pero, para el psicoanálisis, la sociedad no llega a ser un concepto operativo.

Es por esa razón que un psicoanalista contemporáneo, el Dr. Jacques Lacan, hablaba de "lazo social" y no de "sociedad".

"Lazo social" quiere decir que no estamos solos, que siempre está el Otro que pre-existe al sujeto, ese campo del Otro es simbólico, lo que también denominamos "cultura".

Dicho de otra manera, cada niño que viene al mundo es recibido por la lengua del Otro, es acogido por la lengua materna, y es hablado por sus padres antes de que él pueda hablar.

Entonces, podemos diferenciar que el lazo social no es equivalente a la idea unitaria que tenemos sobre la sociedad, porque hay una diversidad de lazos sociales.

Es decir que si el Uno social es ilusorio e igual para todos, los lazos sociales, en cambio, se determinan en su diversidad.

En los años 70, el psicoanalista Jacques Lacan escribió el matema de los distintos discursos que hacen lazo social; agregando un cuarto a los tres modos de lazo social que Sigmund Freud —fundador del psicoanálisis— ubicó en las prácticas de educar, gobernar y psicoanalizar.

El cuarto discurso que Lacan sumó al del Amo, el Universitario, y el analítico, fue el discurso histérico.

El discurso histérico es el que se opone al discurso del Amo, porque busca cavarle un agujero al Otro que se presenta sin fallas, en la perspectiva que el sujeto del discurso histérico desea que el Otro desee.

Como ejemplo del discurso histérico podemos remitirnos al maestro Sócrates. Cuando Sócrates enseñaba a sus discípulos, no les hablaba desde el lugar del profesor universitario, citando lo que decían otros autores, sino provocando a sus alumnos con interrogantes sobre un tema, incitándolos, así, a producir nuevos saberes.

Se puede extraer de la obra del *Banquete*, de Platón, que conversando sobre el tema del amor cada participante del banquete iba exponiendo su perspectiva, aportando un pedazo de verdad, y Sócrates registraba esa experiencia de trabajo entre todos como una verdadera enseñanza, en la cual todos —a la vez— aprendían.

Lacan extrajo el concepto del discurso histérico leyéndolo del movimiento o de la revuelta estudiantil de mayo del 68, en París. En esa ocasión, los estudiantes, protestando contra el Amo, buscaban reformular las viejas estructuras de la universidad.

Y esa protesta estudiantil tuvo consecuencias en la medida que se sostuvo de un lazo discursivo, lo que es diferente a la masa congregada ocasionalmente en algún espectáculo público, donde la gente, para asistir, no necesita intercambiar palabras sosteniendo algún lazo discursivo con los demás.

Para Lacan, la función de los lazos sociales es la de regular al goce insoportable, a la satisfacción obtenida del sufrimiento mismo.

Es decir que los lazos sociales apuntan a acotar al malestar subjetivo.

Por esa razón, Lacan conceptualizó a los lazos sociales en discursivos, en la medida que la palabra es el instrumento para hacer lazo social.

Para los discursos del Amo, el Universitario, el histérico y el analítico, Lacan ubicó en su matema cuatro lugares, los que son ocupados por variables que van rotando según qué términos jueguen en cada lugar, cuestión que implica leer desde dónde se habla.

Esos lugares son el agente, el Otro, el producto y la verdad.

Decíamos anteriormente que si bien las prácticas educativas como la psicoanalítica son discursivas, se diferencian entre ellas.

Ello es porque, en el lugar del agente de su discurso, el maestro para poder enseñar necesita hacer uso del semblante de saber.

Y, el analista para poder analizar debe ubicar en el lugar del agente de su discurso al semblante del objeto que causa al deseo de su analizante, objeto causa que no es nada material, sino un agujero de saber sobre lo que quiere su paciente, pero que a la vez provoca el trabajo de querer saber del analizante sobre su deseo y su goce en juego.

Por lo tanto, cuando se está en un lazo discursivo, se supera la relación dual del yo o vos, se traspasa el espejo narcisista que se alimenta de la agresividad con el prójimo.

Porque el lazo social, que es discursivo, comporta que lo simbólico acuerda a cada uno un lugar diferencial. De lo contrario, es la guerra.

Y hay lazo social a partir del momento en que se supera la relación dual agresiva.

En el lazo educativo, esos dos lugares diferentes deben estar ocupados por sus actores: el que enseña y el que aprende.

El maestro, cuando se dirige a sus alumnos, lo hace desde el discurso del Amo, en tanto que hace uso de los Significantes Amos, los que provocan distintas significaciones. Por ejemplo, al decir: "¡Silencio, que no podemos escuchar al compañero!", o "No es bueno borrar con el silencio lo que ha pasado hoy en la clase"; leemos que la misma palabra "silencio" provoca diversas significaciones en estas dos frases.

Vemos cómo en el discurso del Amo, desde donde habla el maestro, el poder no es de su persona, sino que el poder es del registro del significante, de las palabras.

Porque el significante es la sustancia del poder. El título del film *El poder oculto de las palabras* alude a ello.

Debemos destacar que el poder tampoco es la fuerza.

La fuerza se desprende del significante o de las palabras, en tanto emitidas desde un lugar significado por otros como el del poder.

Cuando un niño nos dice que así se lo enseñó su maestro y que no es como su madre se lo quiere hacer entender, nos muestra ese poder conferido por el alumno a las palabras emitidas por su maestro.

Dicho de otro modo, para hacer la experiencia del aprendizaje se necesita que ese poder enseñar sea acordado por el alumno a su maestro. Es decir, que el niño consienta a dejarse enseñar por alguien que él pone en el lugar del que sabe y puede enseñarle.

Pero el maestro, ¿cuánto sabe? No es lo más importante. Un buen maestro no se define por su erudición.

El maestro sólo debe saber que lo esencial no es que él sea un genio, sino saber provocar el interés de sus alumnos por aprender, para que haya acontecimientos del aprendizaje.

En primer lugar, el maestro debe saber que el poder y el saber no es ni lo tiene él, sino que el poder es "del significante", tanto de las palabras dichas como de las palabras silenciadas.

Debe saber también que sus alumnos no escuchan de la misma manera lo que dice su maestro como lo que dicen sus compañeros de clase y menos sus desconocidos, porque el maestro es el destinatario de la transferencia de sus alumnos.

En segundo lugar, el poder es "sobre el significante", en la medida que un significante Amo organiza a los otros significantes que van encadenándose.

Por ejemplo, encontré en una novela de Milan Kundera, titulada *La identidad*, un dicho central que organiza el drama amoroso de la protagonista: "Los hombres ya no se vuelven para mirarme".

El significante Amo allí es el amor, y ese significante se enlaza —a lo largo de la trama— a los demás significantes, produciendo diversas significaciones.

Podemos destacar que es en función de ello que el significante Amo tiene el poder de volver legible algo, porque enganchándose a otras palabras en un discurso va produciendo distintas significaciones.

Ahora, nos preguntamos, ¿cuáles son los significantes Amos de nuestra época?

Resaltamos algunos significantes amos propios del mercado de la globalización como la utilidad, la productividad, la eficacia, la imagen, el dinero, la evaluación, entre otros.

El problema es que estos significantes, al ser tomados por el discurso capitalista, no llevan a hacer lazo al Otro ni sirven para relacionarnos con los demás, sino que empujan al individualismo. No llegan a enlazar a los seres hablantes en un discurso, sino que los separan.

Y entonces, ¿cómo pensar al lazo social educativo, en la actualidad?

¿Sigue resultando fácil —como antaño— para el maestro, ocupar el lugar del agente en su discurso para poder enseñar?

¿O bien, debemos pensar que el lazo educativo se encuentra en crisis?

Hay que decir que el mismo discurso del maestro ha sufrido una transformación por la incidencia de otros discursos, especialmente por el cruce del discurso capitalista con el científico desde el siglo pasado, pero también a consecuencia de la articulación del psicoanálisis en la cultura.

Es destacable que a lo largo de las civilizaciones el discurso del Amo, del Maestro o del Inconsciente —que es el mismo— ha cambiado, ha sufrido una transformación notable.

Si consideramos la civilización actual, interpretamos que en el lugar del agente del discurso de la hipermodernidad ya no está más el significante Amo que comandaba las identificaciones del sujeto, identificaciones que lo colectivizaban, y lo enlazaban a los otros.

Por ejemplo, si pensamos en los viejos significantes Amos que organizaban la vida escolar recordamos al estudio, la disciplina, el trabajo, la responsabilidad, la honra, el compañerismo, el respeto, la amistad, etc.

Y esos significantes de los que hacía uso el maestro de otras épocas en su discurso funcionaban para el sostén del lazo educativo.

Hoy día, en la vida escolar, esos Ideales han quedado caducos, y aparecen otros nuevos introducidos por el mercado global que no generan el lazo educativo, como por ejemplo: la utilidad y la evaluación.

Hay un film francés sobre la historia de Vatel, donde se puede extraer que los significantes Amos del siglo XVII distan mucho de ser operantes hoy en el discurso Amo o del maestro.

Vatel, el personaje del film que fue representado por Gerard Depardieu, se ocupaba con esmero de su función de mayordomo en el principado de Condé.

Este hombre cultivaba el arte de la buena cocina, y se sentía muy responsable y orgulloso de su tarea.

En cierta ocasión, ante un agasajo festivo que el príncipe de Condé ofrecía al Rey Luis XIV del gobierno de Versailles, Vatel

tuvo problemas con el menú que venía preparando esos días porque no le llegó el pedido que había realizado a los proveedores de pescado, con meticulosa anticipación.

Este accidente lo confrontó a sus propios límites, y Vatel sintió una terrible vergüenza por no haber podido tener el honor de atender bien a los invitados de su príncipe como siempre lo hacía.

Entonces, inundado por su vergüenza, se suicida por haber perdido el honor, por no haber podido estar a la altura de ese fuerte valor moral, por no haber podido responder a ese Ideal que organizaba su vida de atender bien a los demás, tarea que en esa ocasión le había sido encargada especialmente por el príncipe de Condé a fines de obtener del Rey Luis XIV el apoyo económico para su condado.

Hoy nadie se avergonzaría por una situación así, y menos buscaría la muerte ante la falta de honor.

En nuestra época, más bien escasean las personas honorables, las que se avergüenzan de sus errores y faltas.

¿Y esto, por qué? Por la misma transformación del discurso del Amo.

Porque en nuestra época hipermoderna, en el lugar del agente del discurso Amo ya no está más un significante que organiza las significaciones. Se volatilizaron los Ideales identificatorios que agrupaban a las personas, para dar lugar al reinado del objeto más de goce.

Ese objeto plus de goce que comanda la vida de las personas es el que nos ofrece el mercado globalizado, a cada instante, con sus imperativos de consumir y gozar libremente de la pantalla, de la imagen, de la droga, etc.

Sabemos que nadie ha tenido que tomarse el trabajo de leer los diarios para enterarse sobre la tragedia de las torres gemelas en Nueva York, porque prendíamos el televisor y consumíamos al instante y en todo el mundo las imágenes del horror, mientras estaba pasando la tragedia. Tal es así, que algunos pensamos que estábamos viendo una película de terror.

Y luego, cuando se desataron las amenazas y ataques racistas, de un lado y del otro, entendimos que nuestra época cambió porque

introdujo con furia el gozar por todos los medios. Se deduce del acto terrorista que se apoya en atacar lo diferente del mí mismo, segregando a quienes no comparten mi modo de gozar.

De modo que si pensamos al lazo docente en la actualidad, se diferencia del de antaño que se sostenía del amor al saber, en tanto nuestra época contraría el amor al saber porque no le resulta útil al mercado.

Vemos cómo —en la actualidad— el Amo del mercado globalizado nos impone la regla de que todo se compra, se vende y se descarta, incluso el saber.

Los mismos técnicos evaluadores del mercado de la salud inundan la vida escolar con el falso criterio de que se puede detectar a través de estudios genéticos, evaluaciones estadísticas y otras yerbas, si los chicos escolarizados tendrán problemas de conducta o serán delincuentes en un futuro.

Y si algunos chicos presentan problemas de conducta o de aprendizaje, no es habitual que alguien se pregunte qué le pasa a tal niño, por qué no aprende, etc. La mayoría de las veces se los manda al neurólogo para que se les recete algún medicamento que les tape la boca de por vida.

Es decir que la receta mágica que ofrece el mercado de la salud para todos los chicos escolarizados por igual hizo subir a escena la idea del niño generalizado o globalizado.

¿Y cuál es la salida del laberinto en que se encuentra el lazo educativo?

La salida la tienen los practicantes de la educación, en primer lugar, porque no hay alumnos sin maestros mordidos por un deseo de enseñar.

En segundo lugar, porque la enseñanza es una práctica de discurso a cargo de los maestros, quienes provocan la experiencia del aprendizaje en sus alumnos.

Y si hay algo que saben los maestros es que los problemas de los niños en su aprendizaje y en la vida escolar no se resuelven con medicación, ni mediante el adiestramiento de la conducta.

Por lo tanto, hoy más que nunca necesitamos de maestros responsables, y también sensibles a las problemáticas subjetivas que sus alumnos expresan sintomáticamente, en cada ocasión.

Un ejemplo del saber hacer docente es una invención realizada por un grupo de maestros de una escuelita de un barrio marginal de la ciudad de Córdoba, quienes se confrontaron con la cuestión de que sus alumnos llevaban habitualmente armas de ataque a la escuela.

Analizaron esa situación, y pensaron que si se atenían a las normas escolares que prohíben portar armas blancas no era seguro que sus alumnos obedecieran, pues estos niños pertenecían a un grupo comunitario barrial en el cual resulta habitual portar armas para la defensa personal.

Entonces decidieron decirles que desde ese momento el viejo armario escolar se convertiría en el *armerío*, para que ellos, al ingresar a su clase cada día, depositaran sus armas allí y las retiraran a la salida de la escuela.

Vemos cómo descifrando una problemática escolar puntual, acción contraria del mirar para otro lado, estos maestros pudieron inventar una solución transformando el uso del viejo armario en un *armerío*, lo que les permitió seguir sosteniendo el lazo educativo con sus alumnos.

El otro ejemplo fue un aporte de una docente en el trabajo de un taller.

Se trataba de un chico de 18 años que concurría a una escuela de nivel de enseñanza especial.

La sintomatología que presentaba este alumno por ese entonces era su rechazo a hacer la experiencia del aprendizaje: faltaba a sus clases, los docentes lo iban a buscar, lo convencían un tiempo de la importancia de su escolaridad, él se escapaba de la escuela para irse con sus amigos de la calle a yirar sin rumbo; y todo este circuito se repetía siempre de la misma manera.

En determinado momento, muere su madre y la situación empeoró.

Entonces una de sus maestras habló con el padre de este chico sobre la construcción de un programa de trabajo escolar especial para este alumno, que tituló OEL (otro espacio para L.).

Ese programa tenía el objetivo de inyectar en L. el deseo de aprender.

La pragmática del programa consideraba la utilización del negocio del padre de L: una verdulería.

La docente acordó con el padre de L. que le asignara a su hijo tareas pautadas en la verdulería. Primero, seleccionar y acomodar en los estantes las verduras y las frutas; en un tiempo posterior comenzar a atender a los clientes; más tarde cobrar, hacer las cuentas de lo vendido en el día, etc.

La apuesta escolar de la docente, al pedirle al padre de L. que lo tomara medio día de empleado y que ese trabajo fuera pago, apuntaba también a crearle una responsabilidad laboral al joven para sacarlo de su deambular sin ton ni son por las calles.

Este programa se articulaba a la condición de que L. asistiera, dentro de un horario especial y con un ritmo semanal a su escuela, para hablar con su maestra sobre cómo se sentía con su trabajo, los problemas que encontraba allí, cómo los resolvía, etc.

Es decir que él podía —en sus idas a la escuela— conversar con su maestra sobre cómo le iba en la atención de la verdulería, de sus dificultades y satisfacciones con sus clientes, etc.

También se invitó al padre a concurrir mensualmente a la escuela para hablar de esta experiencia del trabajo de L. con la maestra de su hijo.

Es decir, que el despliegue del programa de aprendizaje pensado para L. se sostenía de términos fundamentales: la docente, el alumno y el padre del alumno. Más la cuarta pata de la mesa: su lazo laboral en la verdulería.

No podemos dejar de resaltar que el eje de este programa inventado por la docente para L. era el significante trabajo, enlazando su responsabilidad laboral en el negocio de su padre con su aprendizaje escolar.

En el transcurrir del tiempo hubo interesantes acontecimientos subjetivos en L., corroborándose una vez más que el trabajo dignifica a las personas.

Y del lado de la docente, el logro satisfactorio por las consecuencias de su firme apuesta al lazo educativo, más allá de lo que normalmente puede brindar cualquier institución escolar.

¿No resulta este ejemplo una enseñanza elemental sobre el maestro listo y disponible para todo uso en su tarea civilizatoria?

La integración escolar

Poner bajo interrogación los términos sobre la integración escolar —propios de nuestra época— nos permite abordar a los malestares e impasses del campo de la educación, acogiendo en nuestro análisis a las problemáticas subjetivas que los niños expresan hoy día en el llamado fracaso escolar, las dificultades en su aprendizaje, los fenómenos de violencia en las escuelas, el aburrimiento de algunos niños en su escolaridad, etc.

Debemos reconocer que la cara opuesta de lo integrado a la escuela alude, desde el discurso común, a esta variada sintomatología con que se viste la infancia de nuestros días en las instituciones escolares, y de la cual nada o muy poco se quiere saber.

No sin esfuerzo y sudor, las políticas educativas generales en Argentina apuntan a poner en práctica la integración escolar según la lógica del "para-todos" igual, a través de enfatizar el protagonismo del maestro o del alumno por separado, descuidando —de ese modo— la impronta del lazo educativo, y también corriendo el riesgo de segregar las subjetividades de los niños escolarizados que presentan problemas en su aprendizaje, qué se pone en juego en cada caso, o en cada situación.

En esa vía, las políticas generales sobre la educación común apuntaron y siguen insistiendo en la integración académica del personal docente, a través de cursos curriculares de actualización sobre nuevos Proyectos educativos, según el modelo industrial que capacita técnicamente a sus operarios.

En otras ocasiones, cuando los alumnos han sido el objeto a integrar, surgieron las ofertas en torno a la educación polimodal y la formación técnica integral.

El otro modo conocido en que se suele abordar el tema de la integración escolar es la inclusión en escuelas comunes de aquellos niños que presentan dificultades severas en su aprendizaje, pasándolos automáticamente de la escuela llamada especial a la común, sin contar, la mayoría de las veces, con un diagnóstico estructural que considere la singularidad del caso.

Ahora, ¿por qué estas soluciones de integración escolar no dan una salida a la crisis educativa o a lo que no anda en la escolaridad de los niños?

Observamos que muchos maestros suelen quejarse sobre los planes de integración actuales, los que al ser introducidos para todos los niños por igual no responden a las necesidades específicas de sus alumnos.

¿Qué lectura podemos hacer sobre la problemática de la integración escolar desde los operadores del psicoanálisis?

Si el psicoanálisis fue inventado por Sigmund Freud como respuesta ante el sufrimiento expresado por los síntomas de sus pacientes, la solución que plantea el psicoanálisis hoy sigue siendo la misma: integrar a la experiencia de la palabra el padecimiento subjetivo expresado por los síntomas.

Lejos de pensar que los fenómenos de fragmentación que padece la educación puedan resolverse mediante la suma de saberes técnicos, la apuesta del psicoanálisis siempre ha sido el síntoma, porque es a partir de lo que no anda que podemos tomar responsabilidad en lo que nos pasa.

Dicho de otra manera, lo que cada psicoanálisis nos enseña es que el síntoma se constituye como analítico si se lo enlaza al trabajo de la palabra bajo transferencia, donde el analizante hace la

experiencia de su descifrado para poder decidir qué nuevo destino le quiere dar a su vida.

Así, cuando se está afectado por un síntoma, se constituye esa pareja especial con el partenaire analista en un lazo de amor verdadero, como cualquier otro amor.

Porque cuando hay malestar, cuando las cosas no funcionan para alguien, el síntoma es el detector del sufrimiento subjetivo.

Por ello, Freud confió en la determinación causal inconsciente del síntoma, donde el analizante haciendo su experiencia subjetiva va realizando el trabajo de su descifrado.

Podemos decir entonces que, en cierto modo, la experiencia analítica es epistémica, porque el sujeto que hace la experiencia de su inconsciente quiere saber sobre lo que le pasa, y supone que su analista tiene el saber que a él le falta.

Pero el analista va contra la identificación a ese lugar supuesto por su analizante, porque no le dirige la vida a su paciente, sino que lo acompaña en su tarea dirigiendo la cura. Es decir que lo único que sabe el analista es que el sufriente encontrará la salida de su laberinto si confía en el saber que produce su Inconsciente.

¿Cómo lo sabe? Porque él ya se ha tumbado al diván, y esa experiencia le ha servido en la perspectiva que le ha modificado radicalmente el lazo mortificante que tenía con su deseo, y el mal uso que hacía de su síntoma.

De modo que, para el psicoanálisis, el síntoma es la herramienta de uso elemental del ser hablante.

¿Y cómo integrar al síntoma a la escuela?

Decíamos que cuando la institución escolar conforma su quehacer en reglas basadas en modelos de especialidades técnico-profesionales, o en concepciones totalitarias sobre la educación, se termina segregando a las subjetividades puestas en juego en la pareja escolar del alumno y su maestro.

Muy por el contrario, es importante considerar que la experiencia de hacer escuela compromete tanto al alumno como al maestro, pues ambos son actores integrándose a la vida escolar mediante el ejercicio de la palabra, encausada por el querer saber.

Y cuando la palabra aparece amordazada, ello se manifiesta a través de los síntomas. De modo que la chance que tiene cada institución escolar es liberar la palabra para poder encontrar una solución caso por caso, en el camino de desanudar lo sintomático en cada situación de malestar.

Pues no hay subjetividad sin síntomas. Es lo que diferencia al ser hablante de los animales.

Las instituciones escolares están habitadas por seres hablantes que se integran allí por la transferencia, es decir, por un lazo de amor al saber.

Y cuando se resquebraja o se desintegra ese lazo al Otro escolar que es soportado por el amor al saber, la salida integrativa es interrogarse sobre lo sintomático de esa situación particular.

Para el psicoanálisis, el principio lacaniano del analista abierto a la subjetividad de su época se desprende de la ética del deseo del analista, en tanto que cada practicante tiene el deber de abordar con su acto a la política del síntoma en su consultorio, pero también mediante la transferencia de trabajo con agentes de otras prácticas sociales, y en relación al tema que abordamos sobre la integración escolar, acogiendo las problemáticas que en ocasiones le plantean los docentes y los niños escolarizados.

Y si bien sabemos que no todo es psicoanalizable, gobernable, ni educable, el hecho de elaborar junto con otros la interrogación por el síntoma en su particularidad permite hacer algo con lo insoportable, en el trayecto de encontrar soluciones dignas para la subjetividad de nuestra época, a partir de la lógica freudiana expuesta en su texto "Inhibición, síntoma y angustia"[8].

Porque la encrucijada de nuestra época es que el entrecruzamiento de los discursos científico y capitalista provoca la segregación de la subjetividad, injertando predicaciones generalizadas a la infancia, mediante etiquetas que taponan el acceso a la palabra en los niños.

---

8. Sigmund Freud, "Inhibición, síntoma y angustia" (1925-26), en: *Obras Completas*, B. Nueva, Madrid, 1972. También pueden consultarse los siguientes trabajos: Jacques-Alain Miller, *Los signos del goce*, Paidós, Buenos Aires, 1998. Mónica Sevilla y Susana Re, "A diez años de la fundación", en: *Temas Cruciales*, Nº 1, Atuel, Buenos Aires, 1997.

De modo que la ética del psicoanálisis es sacar al niño de ese lugar de objeto predicado del Otro, para que cada niño pueda renacer al uso de la palabra y mediante su decir particular pueda tejer su propio destino, en la perspectiva de pasar del niño síntoma del otro a saber hacer con su propio síntoma.

De modo que, cuando el psicoanálisis es convocado por las instituciones escolares a dar una respuesta ante el malestar real que les ahoga, el psicoanalista —a diferencia de cualquier profesional que provee del saber hacer técnico— invita a integrar al síntoma mediante el trabajo de interrogación y su desciframiento, disponiéndose el analista como un objeto del que puedan servirse los educadores, para poder seguir con dignidad su tarea civilizatoria.

Y así, integrar al síntoma no es sin consecuencias, pues permite inventar respuestas diversas ante cada problemática escolar.

Una viñeta clínica, trabajada en un taller de docentes de distintas escuelas dedicadas a la enseñanza común y especial, nos enseña sobre cómo la puesta en función del deseo del maestro logra alojar e integrar la subjetividad de los niños escolarizados en su diversidad y desde el caso por caso.

Se trata de un niño que en esos momentos asistía al cuarto año del Jardín de Infantes (dos años en la sección de tres, uno en la sección de cuatro, y otro en la sección de la salita de niños de 5 años de edad).

Este niño portaba el diagnóstico médico del síndrome de Down. Cuando ingresó al Jardín escolar, se dirigía a los demás (compañeros y maestras) a través de gestos, no hablaba, refugiándose en su timidez; y no controlaba esfínteres.

Si bien su asistencia al Jardín nunca fue uniforme a causa de sus enfermedades infantiles a repetición, fue progresando notablemente en su motricidad y en su comunicación con los demás, pues contaba con el apoyo de la atención kinesiológica y la fonoaudiológica.

Cuando la Dirección de la escuela decidió derivar al niño a una escuela especial siguiendo el programa de integración general, la madre aceptó, pero dejó de llevarlo al poco tiempo.

Luego, la familia del niño volvió a ingresarlo al Jardín, donde —en los momentos de la presentación de este material— el niño concurría esporádicamente.

"Con este caso aprendimos que, en los años pre-escolares resulta saludable para el niño con necesidades especiales, relacionarse con otros niños en los jardines comunes.

La diversidad se encuentra presente en todos los momentos de nuestra vida. La práctica escolar no escapa a ello; y entendiendo que nuestra Institución se halla conformada por grupos heterogéneos de niños y docentes, es que apostamos aceptar lo diverso, lo que nos lleva a cambiar la mirada sobre nuestra práctica, y nos permite así dejar atrás diferentes caminos como homogeneizar o masificar para hacer hincapié en el derecho a la dignidad de las personas.

> Entendemos que integrar un niño con necesidades educativas especiales significa ir incorporándolo progresivamente al sistema educativo común, mediante la implementación de diversas estrategias y adoptando la modalidad más conveniente a cada uno.
>
> Ello resulta un proceso gradual en el tiempo, un paso a paso que se constituye en un verdadero desafío social.
>
> Especialmente, consideramos que la integración del niño a la escolaridad, sólo es posible cuando el cuerpo docente de una institución escolar acepta y aloja las diferencias subjetivas, ya sea las del mismo grupo docente y de los alumnos.
>
> La escuela puede ser un buen lugar para ello, y la integración un instrumento para poder encausarlas.
>
> Porque, acaso, ¿no somos todos diferentes?[9]

9. Cita de lo elaborado y expuesto en el taller por las docentes Scarpetta, Adriana y Bertoglio, Estela.

Detrás de la norma escolar, los detalles

En Argentina, la práctica educativa ha pasado de un todo-norma, apoyada en una lógica de exceso del autoritarismo a la posición opuesta del *laissez faire*, nutrida de la psicología de la comprensión, donde se dejaba a los niños a la buena de Dios.

Ni una posición ni la otra generaban la responsabilidad de los niños en relación a cumplir con las normas escolares.

Por otro lado, aún hoy, algunos maestros suelen creer que el chico que transgrede las normas escolares es un jodido o un psicópata, sin realizar una lectura estructural incluyendo los detalles diagnósticos, desde el caso por caso.

Recuerdo la situación de un adolescente, alumno de una escuela privada, quien agredía a sus compañeros y desafiaba a sus profesores no cumpliendo con las normas de convivencia escolar: durante los recreos fumaba a la vista de todos, se hacía traer la comida llamando a los *delivery* por su celular; y si salía de excursión con su grupo, se las ingeniaba para que los coordinadores y sus compañeros pasaran una jornada desagradable.

Y lo más asombroso del asunto era que la Dirección de esa escuela miraba para otro lado, no poniendo sanciones ni responsabilizando a ese alumno por lo que hacía, con tal de que siguiera pagando la cuota de la institución escolar.

El otro ejemplo lo extraje de una supervisión de un profesor de una escuela secundaria, quien se encontraba preocupado porque no sabía qué hacer con uno de sus alumnos al que él ubicaba como al líder nocivo para sus compañeros, en la medida que era contestatario, aunque con ello no incurría en faltarle el respeto a los demás.

El prejuicio del docente en cuestión era que este chico era un inmaduro y que seguramente arrastraba los problemas de su casa, ya que su padre no era buen padre, etc., etc.

Al preguntarle cómo era el aprendizaje de su alumno, el profesor me respondió que era muy bueno, especialmente en su materia.

Le señalé que si él había dado en el blanco, logrando que este chico aprenda, ¿qué lo angustiaba, entonces?

Para mi sorpresa, su respuesta fue: "Porque no se ajusta a lo esperable, a las normas disciplinarias de la institución, donde el alumno debe esperar a que el profesor le pregunte algo para poder contestarle".

Y, ante mi semblante de asombro concluyó: "¿Sabe?, es verdad que si se cumple mi objetivo que es enseñar, no sé por qué me detengo en problemas que me distraen. Tendré que pensar el modo de hacer que él cultive una buena forma de contestar, con buenos modales".

El otro ejemplo lo tomé prestado de una escuela de enseñanza especial, donde los docentes inventaron una especial norma de higiene ante el problema que había entre sus alumnos sobre el contagio de piojos a repetición.

Ellos encontraron que no tenían efecto las recomendaciones a sus alumnos ni a sus padres de cumplir con las normas de higiene escolar.

Se preguntaron cómo hacer para que las normas de higiene escolar no mataran al deseo de los niños de higienizar habitualmente al cuerpo.

Entonces, como disponían de comodidades en la institución, decidieron crear un día especial de higiene a través de la práctica del baño en la misma escuela, con un ritmo semanal.

Este ejemplo nos enseña cómo los docentes introduciendo una modalidad de higiene colectiva especial, en la cual se les enseñaba a los chicos la práctica del aseo con el propio cuerpo, posibilitó que la norma escolar opere sin diluir la responsabilidad subjetiva de sus alumnos en la obligación universalizante de venir diariamente a la escuela aseados.

Deducimos cómo las normas escolares pueden resultar efectivas regulando la vida escolar siempre que hagan lugar a las excepciones, según los detalles del caso.

Debemos aprender a leer que cuando el educador puede soportar lo nuevo haciendo lugar a las excepciones no sobreviene el caos, sino que ello aumenta la calidad de su tarea civilizatoria.

Es decir que cuando el educador puede humanizar la norma escolar yendo más allá de aplicarla caprichosamente o imperativamente, algo nuevo se produce, lo que tiene efectos facilitadores para el relanzamiento de la dialéctica del lazo social escolar.

El derecho de los niños a tomar la palabra

En general, la escena de la consulta al psicoanalista por un niño se parece a las consultas que se hacen al médico pediatra. Los padres llaman pidiendo atención para su hijo y el analista los recibe a ellos y al niño, por separado, la mayoría de las veces.

La puerta de las consultas no se cierra cuando, en algunas ocasiones, la maestra del niño quiere aportar datos sobre lo que le preocupa de lo que le pasa en la escuela a su alumno.

Ese es el tiempo de las consultas. Todavía no se encuentra el paciente "a la espera", en el sentido de la esperanza que introduce la transferencia con el psicoanalista consultado.

Es decir que se necesita que alguien quiera saber por qué le pasa lo que le pasa, y demande que el analista le done su interpretación.

El tiempo de las consultas no está establecido de antemano por el analista; y en eso se diferencia de la clínica médica.

Pues el término de las consultas depende de otro momento necesario que se articula estrechamente al tiempo subjetivo donde el sujeto deja de echarle la culpa a los demás para pasar a formalizar los enredos que tiene con su síntoma, dirigiéndose al analista como el amante a su amada.

El analista está atento a ese momento subjetivo y, por otro lado, mediante su operación apunta a provocarlo.

Se sabe que analizarse, siempre, es a partir de un sufrimiento. Esto es así, tanto para el adulto como para el niño.

Pero hay una particularidad en la clínica con niños, y es que no sólo es preciso que el niño experimente malestar por algo —ya que si es un niño feliz, no se lo toma en tratamiento—, sino que será necesario que su síntoma lo divida a él y no sólo a sus padres.

¿Qué quiere decir que el malestar del niño se torne insoportable para los padres?

Quiere decir que lo que le pasa al niño sea tomado con seriedad por ellos, en el sentido de algo real ante lo cual no saben qué hacer, porque los excede en sus respuestas como padres.

Entonces un niño podrá ser llevado a lo del psicoanalista si sus malestares son motivo de preocupación y angustia del lado de sus padres.

Ello permite que los padres puedan interrogarse por lo que le pasa a su hijo, y colaboren en su cura.

Es diferente a que los padres depositen al niño como si fuera un problema en el consultorio, o como a un paquete, esperando una reeducación o una corrección de su problema.

Esa posición de suficiencia debe quebrarse para dar lugar a las subjetividades en juego del lado de los padres, y también del lado del niño.

Ahora, para el psicoanalista el hecho de que el niño por el que se consulta se haga pis encima, que tenga problemas de conducta, de aprendizaje, etc., no nos dice nada sobre el síntoma del niño.

Porque el psicoanálisis considera como síntoma del niño a aquel malestar que a él lo interroga y que lo hace hablar en su cura, en vías de buscar una solución que no sea el sufrimiento.

De modo que la condición para dar entrada al niño a su experiencia analítica implica desplazar su posición del niño síntoma de los otros al del sujeto interrogado por su propio síntoma. Esa es la posición que debe tomar el analizante en su cura.

¿Por qué es necesaria esta mutación del niño síntoma para los demás al síntoma del niño?

Porque en los niños, a diferencia de los adultos, hay una dependencia real a sus padres. Y, de hecho, la posición normal que toma el niño ante ellos es de ser objeto tanto de sus intereses como de sus preocupaciones.

Por esa razón, el niño tiende a hacerse objeto de la buena o mala mirada de los padres, objeto de admiración o crítica, objeto de castigo o alabanzas de ellos, etc.

A esta posición estructural de hacerse objeto para los otros, Freud la llamó perversión polimorfa infantil.

Es la misma posición de la mascarada femenina que toma una mujer para entrar en el deseo de un hombre, en la perspectiva de hacerse objeto de la mirada de un hombre, hacerse hablar por él, hacerse amar y desear.

O sea que esta equivalencia que se da entre un niño y una mujer está en relación a "hacerse el objeto del deseo del otro": de la madre, en caso del niño, y de un hombre desde una mujer.

El niño fijado al polimorfismo infantil se encuentra en esa posición que los neurólogos diagnostican de chicos hiperkinéticos, los psicólogos los llaman niños psicópatas, y que los maestros describen como el niño que no acepta los límites, tomando la forma de chicos que no pueden dejar de hacerse retar por su conducta de insoportables.

La perversión polimorfa infantil no es la perversión propiamente dicha, donde el sujeto se hace el instrumento del sufrimiento y del espanto de los otros (sujetos que practican la paidofilia, el voyeurismo, el masoquismo, el exhibicionismo, etc.).

La perversión polimorfa del niño, en cambio, genera la Demanda de los otros: de padres y educadores que terminan pidiendo al niño que se quede quieto, que respete a sus compañeros, que escuche cuando otro le habla, que no sea insolente, que no sea cruel con los animales, etc.

Un docente donó —en un taller interdisciplinario— un ejemplo sobre un chico de 8 años que "se hacía ser la pelota de los otros", en un juego repetido de empujones que generaba con sus compañeros durante sus clases escolares, lo que se aumentaba cuando el docente a cargo le pedía que se quedara quieto.

Otro docente que observaba la escena tomó al chico como se agarra una pelota suavemente y se lo llevó con él a otra salita. Le preguntó por qué le gustaba hacer ese juego en el cual terminaba siendo retado por sus maestros. Y, para su asombro, el cuerpo de este chico viró de su loca agitación a la calma cuando tomó la palabra y empezó a hablar con entusiasmo de sus intereses escolares.

También en la dirección de la cura psicoanalítica se trata de que el niño pueda correrse de ese lugar de objeto mirado, retado, y sancionado por los demás. De allí que el analista le ofrece al niño tomar la palabra, desde el inicio.

Lo que no es otra cosa que posibilitar que el niño pueda quejarse y manifestar su malestar como antes no lo hacía, que pueda tratar sus padeceres metiéndose a la búsqueda de saber qué cosa quiere, y tomar contacto con su singular satisfacción, sus propios gustos.

Por lo tanto, se tratará en la cura de seguir la dirección de un menos de objetualidad del lado del niño para que advenga la subjetividad del niño.

Los casos más extremos, donde el niño queda chupado en esa posición de objeto para la madre son el autismo y la psicosis infantil.

Especialmente en esos casos, la ética del psicoanalista en su acto es ir en contra de esa posición de objeto que el cuerpo del niño encarna para su madre.

Recuerdo a un niño de corta edad que se hacía tironear por sus padres, debido a su conducta de chico insoportable. Su familia decía vivir diariamente en un infierno con su pequeño diablito.

Que el niño pudiera correrse de ese lugar del objeto endiablado para sus padres permitió que él tratara su síntoma, expresado por su fobia a ser mordido por un perro.

El tratamiento de su fobia bajo transferencia le posibilitó elaborar su relación con sus padres y con los demás.

Otro niño, de 10 años, fue traído por su mala conducta escolar. Molestaba a sus compañeros en horas de clases.

El colmo había sido que, en una ocasión, encendió el cabello de un compañero, y la Dirección de su escuela indicó la derivación.

La madre me dijo que desde que había fallecido su esposo ella no podía con este niño, el menor de sus hijos.

Cuando conocí al niño, me llamó la atención su interés por ofrecerse como centro de mi mirada. Muy cerrado en su silencio, no contestaba a mis preguntas mientras se acariciaba el pelo, se mordía las uñas, o hacía ruidos molestos con sus pies.

Me resultaba difícil lograr que el niño me hablara de lo que le pasaba en su escuela, ya que más le preguntaba, más se cerraba en su mutismo.

Decidí, entonces, tomar una postura contraria, es decir, más silenciosa, dirigiendo mi mirada hacia mis papeles y adoptando un semblante de desinteresada para con él.

De modo que, pasados apenas unos minutos, interrumpía los encuentros y lo citaba para el próximo, sin emitir palabras más que las de cortesía: "¡Hola, y hasta la próxima!"

Creo que nos mantuvimos en esa escena durante tres o cuatro encuentros.

El cambio de esta secuencia la produjo él en una ocasión en que entró enojado para decirme que si él venía a verme era para recibir soluciones, y no para tirar su dinero a una estatua.

Allí se inició su cura, a partir de empezar a quejarse conmigo sobre mí, pues ello lo conectó con las cosas que le pasaban desde que perdió a su padre.

Y cuando empezó a hablarme de su dolor por la pérdida de su padre, pudo empezar a encontrarlo en los límites escolares sin tener que pasar por hacerse castigar, y recibir sanciones de las autoridades ante su empuje a hacerse ser el objeto molesto para los demás.

Tal vez, los docentes deberían sentir menos culpa y más responsabilidad para poder ayudar a aquellos niños que en la escuela se presentan como terribles, insoportables, o faltos de límites.

Porque acoger la subjetividad de un niño es lo contrario de imponerle sanciones, soportarlo, o comprenderlo.

En cambio, alojarlo es tenderle una mano al niño en la dirección de que él pueda tener la posibilidad de hablar de las cuestiones que lo inquietan en el lugar apropiado.

Ya que indicando a sus padres que la mala conducta escolar o las dificultades de aprendizaje de su hijo algo quieren decir y que sería necesario consultar por ello no es poca cosa, porque apostando a la subjetividad del niño se lo alivia un poco del peso de ser el objeto de las sanciones y etiquetas impuestas por los demás, a través del acto de pasarle la palabra a él mediante la derivación a lo del psicoanalista.

Un tren llamado deseo

"La praxis psicoanalítica con niños, se orienta por oponerse a que sea el cuerpo del niño lo que responde al objeto a"[10].

Esta conceptualización que nos dejó el Dr. Jacques Lacan a los practicantes del psicoanálisis, en ocasión de su "*Discurso de clausura en las Jornadas sobre psicosis*", organizadas por Maud Mannoni (1967), se articula con su "Nota a Jenny Aubry" (1969), donde Lacan considera el lugar paradigmático que le es dado al niño en el deseo de la madre, y cómo el sujeto responde a ello a través de una elección forzada, lo que se revela en la sintomatología infantil.

Y o bien el niño colma al deseo de la madre, cayendo como resto de la pareja de los genitores, y en otras situaciones entrando con la madre en una relación dual que lo soborna al fantasma materno; o bien el niño divide a la madre, y a través de su síntoma representa lo sintomático de la pareja parental[11].

---

10. Jacques Lacan, "Discurso de clausura de las Jornadas sobre las psicosis en el niño", en: *El Analiticón*, Editorial Correo-Paradiso, Barcelona, España, 1987, p. 12.
11. Jacques Lacan, "Nota sobre el niño", en: *El Analiticón*, Editorial Correo-Paradiso, Barcelona, 1987, pp. 16-17.

Este síntoma del niño, el que representa la verdad del vínculo sintomático de la pareja de los padres —aclara Lacan— si bien es el más complejo, se presenta más abierto a la intervención analítica en la medida que se articula a la metáfora paterna, lo que remite a una división del deseo de la madre, en tanto que mujer del padre.

De allí que en estos casos donde el síntoma del niño representa al vínculo sintomático de la pareja de los padres como hombre y como mujer, damos lugar en la cura a que analizante pueda apostar a su propio deseo, cesando de mortificar a su cuerpo.

Los padres de M., de 4 años de edad, me consultaron por indicación del pediatra a raíz de que la niña sufría de alergias respiratorias y anginas a repetición, que no cedían con la medicación.

Según la madre de M., su carácter se había modificado notablemente volviéndose irritable desde el nacimiento de su hermana, dos años menor que ella.

No sólo lloraba por cualquier cosa, acompañando sus berrinches con el hurgueteo de su nariz hasta el sangrado, sino que ya no dormía bien pues se despertaba a cada rato por las noches, angustiada a causa de sus pesadillas.

Además, sus maestras del Jardín de Infantes le habían notificado a la madre que la niña no se defendía ante las agresiones de sus compañeros.

Para el padre de M., la niña estaba igual que siempre, y no acordaba en que viniera a verme porque no creía en el psicoanálisis, si bien su mujer se analizaba.

Sin embargo, de entrada me preguntó sobre mi creencia en Dios, lo que me posibilitó conversar con él sobre la importancia de la creencia en Dios para la Iglesia, y en el decir del Inconsciente para el campo del psicoanálisis.

En esa vía, acordé con él de darle la palabra a su hija invitándola a otra consulta para poder saber si ella sufría, o bien se encontraba feliz. En este último caso, no la tomaría en tratamiento.

Al recibir a M., me dijo que venía porque no podía dormir por unos sueños feos con ladrones, y que su hermanita le mordía y marcaba los brazos (mostrándome algunos de sus moretones).

Ante mi pedido de que me relatara alguno de sus sueños feos, ella respondió:

> Había un pony que me salvaba. Me dijo: ¡metete en la caja que viene alguien! Cuando salí de la casa, un ladrón estaba robando el banco. Me dijo: ¡te vi!; entonces me corrió hasta mi casa y dije: ¡Mami, dale un cachetazo!
>
> Ella le dijo: Si vos te querés llevar a mi nena, tendrás que limpiar toda la casa durante 6 años.
>
> Y el ladrón, como era tan vago, no me llevó y se quedó duro con la escoba, mirando a mi mamá.

Exclamé riendo: "¡Te salvó que el ladrón se quedara duro, mirando a tu mamá!".

Y la invité para que volviera, acordando la nueva cita con su madre.

Este sueño inauguró una serie de relatos oníricos donde se repetía la interpretación inconsciente del ladrón que roba niñas, dejándolas abandonadas por el mundo.

Especialmente, sus pesadillas concluían en que una niña quedaba sola porque sus padres no la querían.

En una ocasión, le pedí que dibujara al ladrón de sus sueños. Al observar su dibujo, le dije que no parecía una figura inquietante sino cómica, a lo que me respondió: "Parece mi hermanita, pero es un feo".

En otra oportunidad, trajo el juego del tren, y ubicó tres estaciones donde éste se detenía: su ciudad, la mía y la China.

Los vagones del tren llevaban niños. En cada trayecto de ida y vuelta del tren, M. hacía caer a uno de los pasajeros, diciendo eufóricamente: "¡Otra vez se cayó!" (mientras me pedía que lo reubicara junto a los demás, para que siguiera su viaje).

En este juego de desplazamientos de lugares significativos para ella, introduje lo enigmático del deseo del Otro mediante los dichos: Tan lejos como de aquí a la China; ¿qué irán a buscar los niños a la China; qué querrá la china?

La vez siguiente, me propuso jugar a la mamá con su bebé llorón. Ella me dio la mamadera por tres veces diciendo: "¡Ahora dormite y no llores más!".

Exclamé: "No lloro porque tenga hambre, sino porque al nacer mi hermanita perdí el lugar de única hija para mi mamá".

Con mi intervención, introduje una razón al llanto del niño, apuntando a la instalación de la causalidad del Inconsciente.

En otra sesión, el ladrón de niños viró al ladrón de corazones a partir de narrar un sueño donde tuvo el fallido de "vadrones" por ladrones:

> Soñé con la Barbie. Yo le sacaba la ropita y tenía otra, el corpiño y la bombacha. No es igual en los varones, ellos llevan calzoncillos; y además tienen el pelo corto.
>
> —¿Sólo eso tienen de diferente?
>
> —Ellas tienen cachucha y ellos el pito.
>
> —¿Cómo lo sabés?
>
> —Me lo contó mi mamá. A la Barbie le da vergüenza la cachucha.
>
> —¡Un gusanito! —dijo, señalando mi collar—. Piri, piri piri.
>
> Se acercó a mi cara y me dijo al oído:
>
> —Yo tengo un novio, se llama S., tiene 5 años. Me gustó tanto, tanto, que un angelito me clavó una flecha a él y a mí.
>
> —¿Qué te gustó de S.?
>
> —La cara, el pelo; tiene los ojos como vos. Un día me dijo que era coqueta.
>
> —¿Coqueta?
>
> —Sí, como mamá. Papá se pone una camisa limpia y sale a pasear.
>
> Me dan miedo los "vadrones", ¡no, los ladrones!
>
> —Parece que los varones te dan miedo, menos S, quien te robó el corazón.

Sus ficciones en la cura fueron virando desde robada por los ladrones y abandonada, hacia un hombre abandona a su mujer por otra, transformando la canción trágica de Federico que hace picadillo a su mujer por la comicidad de que su mujer, al ser abandonada por otra, se desmaya.

Más tarde, ya aliviada de sus alergias, pesadillas y de sus reyertas con la madre, la analizante se encontraba elaborando su novela familiar, orientando su transferencia al padre en tanto portador del tener, cuando fui sorprendida por una visita de sus padres para confiarme que estaban tramitando irse del país por razones laborales.

Pacté con ellos que fueran hablando con la niña de tal proyecto. Y esperé que la analizante introdujera el tema.

En una oportunidad, llegó llorando porque su papá la había llamado por teléfonos, y no pudo hablar con él, quien se encontraba tan lejos como la China. Y que ella quería saber si allá habría lo que le gusta comer.

Corté allí la sesión.

Al volverla a llamar, la recibí con un sombrero típico del país donde ella se iba a vivir y un mapamundi, invitándola a buscar juntas el lugar donde estaba trabajando su papá.

Notablemente, no era la primera vez que su padre se las ingeniaba para conseguir lugares laborales donde la patrona religiosa de esa comunidad llevara el nombre que la pareja parental había elegido para esta hija.

Poco después, la analizante llegó a su sesión diciéndome: “Mi mamá dice que yo no voy a venir más a verte porque vos me despedís, que ya terminé el camino”.

Respodí: “¡Ah, no! Sos vos la que parte con tu familia y me despedís a mí. Pero cuando vengas a pasear a la Argentina, si querés me podés visitar”.

En esta sesión, se mantuvo casi callada, y cuando me dirigía a ella me respondía: “No witch, yes witch”.

A la sesión siguiente la recibí exclamando: “¡Así que soy tu brujita! Me gusta el nombre que me pusiste”.

Ella me preguntó: "¿Puedo dibujar algo? Esta es la casa que está armando mi papá allá, y esta es la tuya. En el camino viene una carta que te mando a vos".

Hasta aquí, algunos trazos del análisis de una niña que apostó a una nueva elección subjetiva al separarse del lugar del síntoma de la pareja parental, para acceder a su deseo en tanto único y singular.

Su tren sigue su marcha por la vida.

Sus recorridos últimos en la cura ubicaban escansiones en diversas estaciones donde las niñas descendían para realizar compras de vestimentas, bijouterie femenina, y hablar sobre el amor.

Y el final de la cura, si bien estuvo sujeta a las contingencias de su exilio, nos enseña que esta analizante pudo servirse del partenaire-analista al tomar el tren de su propio deseo, pues, ¿qué otra cosa quiere decir el amante cuando da lo que no tiene a un otro del que ya no espera respuesta?

La encrucijada adolescente

Adolescencia es un término que se utiliza en el discurso común para referir a un estado conflictivo del individuo en relación con sus padres, y con otros representantes de la autoridad.

Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, no habló de adolescencia sino que se valió del concepto de pubertad para referirse a un estado de conmoción, de metamorfosis y de transformación subjetiva del púber en relación con su ser sexuado.

Es decir que más allá de los cambios funcionales hormonales y orgánicos manifestados por el crecimiento disarmónico del cuerpo, la aparición del bello en las zonas genitales, etc., el púber es aquél que despierta fundamentalmente del sueño de su niñez de una manera brusca o traumática, pues se enfrenta al otro sexo y no sabe qué hacer con él (es lo que entendemos por la "edad del pavo").

Porque, a diferencia de los animales que poseen el instinto que los empuja a aparearse, los seres humanos no saben qué es lo que tienen que hacer juntos, en la medida que el apetito sexual en la vida amorosa de cada quien no tiene nada que ver con la mecánica del instinto animal.

Entonces, la pubertad es uno de esos momentos de la existencia en donde el ser hablante se encuentra con la conmoción de la falta de encaje armónico con el Otro sexo.

De allí que es normal que los varones se agrupen para tomar fuerza entre ellos al mirar a las chicas, y las mujeres chamuyen de amores por otro lado, y a escondidas de ellos.

En la pubertad, también se modifica la imagen del cuerpo.

Es por ello que así como el empuje pulsional de las miradas furtivas y tendenciosas como las palabras dichas y escuchadas toman una dimensión nueva para el sujeto, también la imagen del cuerpo viene a conmoverlo en lo más profundo de su ser.

Así, resulta habitual que pase horas frente al espejo intentando acomodarse a su nueva imagen.

Ahora, ¿cuál es la salida normal para el sujeto que sufre esta metamorfosis, en relación a este sacudón en su existencia de ser sexuado?

La salida es que el sujeto encuentre para su "Yo" otra forma, distinta a la que sus padres depositaron en él cuando era niño.

Para ello es necesario que se oriente por el Ideal que necesariamente está fuera de él, es decir, en el Otro.

Y esta elección se hace en la adolescencia.

¿Qué quiere decir constituirse un Ideal del Yo? Es poder hacer una nueva elección de vida: la pasión por estudiar tal cosa, orientarse por una profesión, sostener un lazo laboral, enamorarse, etc.

Es decir, que la salida normal adolescente es hacerse una nueva forma de vida que le da satisfacción particular, lo que no implica que su grupo familiar originario esté satisfecho con su elección.

Esta elección que funda un deseo nuevo se lee en dichos como: "Soy escritor de alma, soy matemático desde chiquito, si no pinto no estoy bien, mi trabajo me apasiona, es más fuerte que yo correr carreras de motos", etc.

Este Ideal del Yo está orientado por el padre. Y entonces, hay una dificultad en nuestra época desde que la autoridad paterna aparece menos seria. Se deduce de la crisis de las instituciones y de otros malestares sociales donde la función paterna aparece devaluada, desgastada y muchas veces ridiculizada.

La función paterna aparece tocada en el mundo, y ello dificulta el trabajo de búsqueda del sujeto en encontrar un Ideal para su Yo.

El psicoanálisis, lejos de plantear una restauración de la figura de la autoridad paterna, apuesta al recurso que tiene cada ser hablante, y esa herramienta es su síntoma.

Porque no basta con identificarse al padre para encontrar la solución al deseo de cada quien; por ejemplo: ser médico como papá, o futbolista como el tío, etc.

¿Por qué en el psicoanálisis decimos que el síntoma es la solución del adolescente? Más aún, ¿por qué es la brújula del ser hablante?

Ubicamos que el síntoma tiene dos caras: una, de apariencia oscura y de trueno. Y la otra, de claridad del día.

La oscura es la que se le manifiesta a alguien como malestar, cuando el sujeto se encuentra enredado en su síntoma y busca desembarazarse de él.

Es el momento en que suele golpearse a la puerta del psicoanalista, porque se quiere resolver un malestar del cuerpo que se expresa gracias al síntoma.

Aunque debemos reconocer que en nuestro mundo moderno las dolencias que presentan los adolescentes no llaman de entrada a querer descifrar al síntoma que se manifiesta crudamente en la anorexia, la bulimia, los ataques de angustia panicosos, la toxicomanía, la violencia y pasajes al acto delictivos, la depresión, el aburrimiento, etc.

Reconocemos que allí la subjetividad queda subsumida ante tanto exceso de goce, respondiendo al imperativo de nuestra época de gozar por todos los medios.

Y hay que decir que las ofertas de solución actuales intentan anular al síntoma.

Así, al mercado del medicamento farmacológico se suman las ofertas mágicas catárticas a través del cuéntame tu vida en la pantalla televisiva, la venta de la imagen y la juventud eterna mediante estéticas y tratamientos adelgazantes, el consigue tu éxito participando en los *reality shows* de los medios masivos, las psicoterapias de refuerzo del yo, la autoestima y del conócete a ti mismo, etc.

Por otro lado, se puede leer que la globalización del mercado nos inunda con órdenes de consumo de cualquier cosa para ser exitosos y felices.

Y si bien nuestra época nos coloca en el lugar de objetos del mercado, más aún lo padece el adolescente, quien se encuentra en el tiempo de búsqueda de soluciones para su vida.

De allí que cuando el adolescente no encuentra una salida a esta encrucijada, aparece el *síntoma* en su ayuda para decirle que pare, que se detenga a pensar qué le pasa.

Dijimos que ese es el lado oscuro, ruidoso y pesado del síntoma, porque irrumpe en su aspecto disfuncional para el sujeto.

Pero si el psicoanálisis apuesta al sujeto del síntoma es porque, haciendo la experiencia de traducción y de descifrado de su síntoma, el analizante encuentra las razones singulares de lo que quiere y le gusta hacer en su vida.

De modo que ese otro aspecto claro y funcional del síntoma aparece al final de la cura**,** cuando el analizado ya sabe hacer con su síntoma como un pez en el agua.

Y en la perspectiva del artesanado con el síntoma hacen ejemplo los artistas, emparejados a la satisfacción que les provee su propio síntoma: escribir, esculpir, pintar, actuar, cantar, etc.

El amor en el psicoanálisis

"Al principio era el amor", señalaba el psicoanalista Jacques Lacan, en su primera clase de su *Seminario sobre la transferencia*[12].

Si al principio de la experiencia analítica tenemos como condición necesaria al amor, el que no es sin la falta subjetiva, esta cuestión nos lleva a reflexionar acerca de si la transferencia es automática o exige de su establecimiento por parte del analista y que además, en dicho caso, se nos impone pensar cómo encausar a la transferencia salvaje.

O, como decía Lacan: ¿cómo "poner a andar al caballo en el picadero", cada vez?, a partir de considerar que nuestra época globalizada no genera ni alimenta ningún amor nuevo, sino que —por el contrario— inflaciona el reinado del *objeto plus de goce,* lo que se manifiesta no sólo en las nuevas presentaciones del síntoma, sino en el incremento de las actuaciones y la pulverización del síntoma en su aspecto de señal del malestar subjetivo en beneficio de su naturaleza de goce autista.

---

12. Jacques Lacan, "Capítulo I" del *Seminario 8. Sobre la transferencia*, Paidós, Buenos Aires, 2003, p.12.

Viñeta clínica: El pase al amor de transferencia

R., de 12 años de edad, fue traído a la consulta por su madre, quien se quejaba de lo mal que le iba a su hijo en la escuela y sobre sus reacciones violentas para con ella, caracterizándolo de absorbente, destructivo y temerario.

Decía que R. acostumbraba irse de la casa sin avisar adónde iba ni cuándo volvía, y que amenazaba con cortarse el cuello con un cuchillo, así como de chiquito la asustaba acostándose sobre las vías del ferrocarril, momentos antes de que pasara el tren, escena repetida del "puedes perderme" que el niño montaba para su madre, exponiendo trágica y literalmente su propio cuerpo a desaparecer; lo contrario del jugar a las escondidas.

Por otro lado, la madre de R. decía que la maestra lo había etiquetado de fracasado escolar, pero que lamentablemente a R. eso no lo inquietaba.

Durante nuestros primeros encuentros, R. respondía con un *sí* o un *no,* o un *más o menos* a mis preguntas, y si insistía mucho lograba argumentaciones de su lado como: *es porque no me pongo las pilas, rompí tal cosa o pateé tal otra porque mi mamá no me dio el permiso para salir con mis amigos, tiré nafta al piso y le prendí fuego para asustarla a ella porque se lo pasa retándome,* etc.

Sin embargo, no llegó a su primera cita con las manos vacías. Me entregó un dibujo que había hecho en su casa. Su título era "*el pase*", y al observarlo exclamé: "Uy, ¿qué pasa con esta mujer?".

Entonces, lo invité a armar una historia sobre su dibujo, después de preguntarle por qué venía a verme, a lo que respondió que no sabía y que cuando era chiquito fue un tiempo a lo de la analista que le había dado mi nombre, pero que tampoco recordaba por qué iba allí.

Acto seguido, armó su historia: "Es la mujer TKB, está fumando. Tiene una bolsa de dinero en la mano. Lo robó del Banco ella sola. En la otra mano tiene un arma, se quiere matar porque se arrepiente del robo. Robó para comprarse un auto. Estaba en duda si matarse o comprarse el auto".

Al interrogarlo acerca de si a esa mujer no se le ocurría otra forma para adquirir el auto que no fuera robarlo para terminar en la cárcel, me respondió de manera desafiante: "Sí, trabajar de sirvienta para toda la vida".

En otra ocasión, me trajo sus carpetas escolares ante mi pedido. Observamos juntos las correcciones de la maestra desde hacía tres meses, con el señalamiento repetido de "incompleto".

Al preguntarle qué le pasaba desde entonces, me respondió que no sabía, que debía ser porque hablaba mucho en clase, y que no se ponía las pilas.

Me levanté de mi asiento y mientras lo despedía le dije enfáticamente: "Bueno, tampoco me chupo el dedo, algo te pasa que te impide ponerte las pilas. ¡Al final, hacés la de Pilatos!".

A la vez siguiente, su madre pidió hablar conmigo acerca de lo que le había pasado a R. por ese tiempo, en tanto su hijo le había comentado sobre mi pregunta; ella lo había llevado a su análisis, y ubicó que su hijo empezó con problemas en la escuela cuando ella decidió mandarlo unos días a la casa de su padre porque se portaba mal.

Pero como él se lo pasaba llamándola para quejarse de que la mujer del padre no le hacía la comida, le ordenó volver a la casa materna.

También me dijo que su hijo se quejaba cada vez que le tocaba venir a verme, agregando que ella había padecido otro ataque de pánico últimamente, a raíz de que la maestra la había citado para comunicarle que su hijo no iba bien en su aprendizaje, y que le haría repetir el cursado.

Recordó que su primera crisis de pánico la había tenido hacía 2 años, en ocasión de tener que pasar por una intervención quirúrgica ginecológica; y que su hijo le pedía que no se operara, manifestando un temor desmedido por separarse de ella porque temía que muriera en la operación, a la vez que se incrementaban sus peleas para con ella.

Ahora, más allá de lo que decía su madre, ¿qué cuestión afectaba a R?

Bajo esa perspectiva me preguntaba cómo sintomatizar ese lazo embrollado que sostenía R. con su madre, para que pudiera mutar de ese lugar consentido por el niño de ser el partenaire fálico de su madre.

En esos momentos se iba dibujando la cuerda que ponía a andar al caballo en el picadero, y esa cuerda enlazaba al problema que decía tener R. por ese tiempo, en tanto yo le resultaba un objeto molesto porque lo hacía hablar, según su madre.

Es verdad, porque aunque él se las ingeniaba para manifestarse sin problemas ni motivos para venir a verme, había conseguido poco a poco que me hablara sobre su gusto por las motos y sus habilidades en la mecánica, las salidas de caza y pesca con su padre y su hermano mayor, y su aprendizaje de baile salsero.

Su primera producción onírica dio pie para el pase a la transferencia, donde el amor se enlazó a la creencia en el decir del Inconsciente.

En esa oportunidad, cuando R. entró fastidiado a su sesión le pregunté qué le pasaba, sin lograr respuesta.

Pero ante mi insistencia comentó que se había sacado una buena nota en la prueba de Sociales, donde tuvo que hablar sobre la ley del talión.

Le dije: "¡Eso es bueno!". Y le pedí que me enseñara sobre el tema, porque no sabía.

Luego, me miró atentamente y me confesó que había tenido un sueño horrible:

"Estaba en mi casa con mi mamá y de golpe se prendía fuego, venía desde la cocina. Ella, desde su pieza me gritaba no sé qué. Yo quería pedir ayuda pero no podía, buscaba escapar y mis piernas estaban duras. Al final alguien llamó a los bomberos, no sé quién era, pero ellos se retrasaban. Y ahí me desperté."

Lo despedí diciendo: "¡Menos mal que alguien llamó a los bomberos! Siempre que se llama pidiendo ayuda hay una chance, ¿no?".

Podemos pensar que el bombero fue la misma producción onírica que trajo R, en tanto su sueño nos brinda en bandeja una interpretación del Inconsciente sobre su padecimiento: el niño y su madre atrapados por las llamas del fuego.

La salida subjetiva fue llamar a los bomberos.

Su experiencia analítica fue breve, con rápidos resultados terapéuticos en relación a su escolaridad primaria, y en su desempeño laboral en la empresa familiar.

Su agitación corporal fue encausada en la práctica del baile, pasión por el baile que lo enlazaba a los otros, luciéndose con destreza en su grupo salsero.

Es decir que el goce mortificante del cuerpo agitado y a la vez inhibido frente al aprendizaje escolar, al ser tratado en la cura analítica, le permitió a este analizante inventar un lazo satisfactorio con su cuerpo y el otro del baile, danza que se baila en pareja y cuerpo a cuerpo; como también pudo dejar caer la etiqueta del fracasado escolar para pasar a tomar compromiso con los otros en su aprendizaje escolar y laboral, lo contrario de la acción cobarde de Pilatos.

El síntoma acota la violencia

Abordar la cuestión sobre la violencia escolar permite partir con cierta ventaja, en tanto su temática se apoya en dos interrogantes surgidos de un grupo de investigación del Instituto Paraná sobre las problemáticas actuales de los niños y jóvenes de nuestra ciudad. Agradezco a la Licenciada en Ciencia política Mariana Repetto, una de sus integrantes, quien tuvo la gentileza de pasarme dichas preguntas a modo de orientación[13].

¿Por qué digo que contamos con una ventaja? Porque siempre que alguien se pregunta por un malestar social lo eleva al estatuto de un problema, y aunque no se sepa la solución de ese problema, se está en el camino de su elaboración.

Es como la canción de Fito Páez que dice que lo importante no es llegar sino el camino, es decir, que lo esencial es transitar el camino haciendo la experiencia del trabajo de elaboraciones epistémicas junto con otros.

13. Jornadas organizadas por el Instituto Paraná en la Sede de la UNR, el 3 y 4 de noviembre de 2006.

Los interrogantes del grupo de investigación son:

1. ¿Cómo las instituciones —entre ellas la escuela— reproducen, cristalizan o generan violencias que terminan dejando o expulsando a los jóvenes de sectores más excluidos por fuera de las mismas?

2. Si la escuela está actualmente estructurada para un sujeto pedagógico que ya no existe, ¿los jóvenes fracasan en la escuela porque no les representa nada?

Y la cuestión que me surge a mí es qué lectura puedo aportar, desde la perspectiva psicoanalítica, al trabajo de interlocución de estas Jornadas.

Voy a partir de la segunda pregunta sobre cuál es la ficción que tenemos hoy del sujeto pedagógico y cuál la de épocas pasadas.

Hegel, filósofo del siglo XIX, en su texto *Filosofía del derecho*[14], plantea la necesariedad de la violencia pedagógica en su función de culturalizar al hombre, en la medida que posibilita ir contra la barbarie y la ignorancia.

Más tarde, el pedagogo Herbart, en su texto *Pedagogía general*[15], considera que el sujeto de la educación debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio, consintiendo a una cierta violencia o coacción pedagógica.

Es decir que el educando, para poder aprender, debe separarse de lo instintual, limitar sus apetencias y constreñir el capricho de hacer lo que se le diera en gana para canalizarlos en la dirección que cada cultura establece.

Herbart planteaba la estructura de la relación educativa constituida por tres variables que se debían poner en juego: el agente de la educación, quien tiene el deber de transmitir los contenidos culturales a través de suscitar el interés del alumno por aprender y sin saber de antemano cuáles son los intereses particulares de sus alumnos, en tanto éstos dependen de sus historias y apetencias personales.

---

14. Georg W. F. Hegel, *Filosofía del Derecho*, Claridad, Buenos Aires, 1987.
15. Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía General*, Humanitas, Barcelona, 1983.

La otra variable es el educando o el sujeto del aprendizaje, el que por naturaleza no quiere aprender. De allí que debe consentir a dejarse enseñar por su maestro para poder realizar su experiencia en el aprendizaje.

La tercer variable son los contenidos culturales que reemplazo por el término saber, frente al cual también hay una disparidad estructural en el lazo educativo que sostienen el maestro y el alumno.

Para el maestro, la relación al saber es expuesta, en tanto que con su acto de enseñar se dispone todos los días en su aula a alojar lo imprevisible del acontecimiento del aprendizaje, apostando a causar el interés de sus alumnos por aprender.

Pero el maestro primero debe estar mordido por un deseo decidido de enseñar sin titubeos, marcando su acto de enseñar con un "es más fuerte que yo" para poder inyectar en sus alumnos el deseo de aprender.

Ello implica que no se puede causar a otros si no se está causado.

A diferencia del maestro, la relación al saber del alumno es supuesta en el Otro, en su maestro, y no en todos los maestros.

Es decir, que la transferencia, o el amor al saber del alumno, se localiza en su maestro, quien la soporta y la encauza hacia los contenidos culturales de los textos, vivificando a los saberes muertos o enciclopédicos.

Entonces, ¿no se impone que la ficción del sujeto pedagógico actual no puede ser la misma que la de las civilizaciones anteriores, apoyadas en el amor al saber en tanto una de las virtudes humanas?

Porque es evidente que hoy día ya no abunda el amor al saber, sino que más bien escasea el gusto por querer aprender suponiendo el saber en los otros.

Se ha resquebrajado el triángulo que sostenía el lazo educativo que planteaba Herbart.

En relación a los actos violentos en las escuelas, ¿no es uno de los malestares actuales que resaltan los educadores en el quiebre de los lazos institucionales manifestados en las agresiones del alumno con su maestro, de los alumnos entre sí, y en el debilitamiento de los lazos de trabajo colectivos entre los docentes mismos?

Observamos que los mismos actos de violencia en el mundo globalizado manifiestan que lo que no se soporta son los distintos estilos de vida o diversas formas de gozar de los seres humanos.

Así, los actos violentos van contra lo hétero, en la medida que segregan lo diferente del mí mismo que aparece en los otros.

Por lo tanto, los actos de violencia quedan por fuera de los lazos discursivos con los demás.

Entre algunos hechos de violencia, recordamos al chico que entró con un arma a matar a sus compañeros en Carmen de Patagones, las epidemias de juicios de alumnos a sus docentes, los suicidios en serie de jóvenes estudiantes, los robos y destrozos en las escuelas, entre otros.

En los actos de violencia la palabra no entra a funcionar dialécticamente en un discurso, y por lo tanto, su actor no llega a regular lo insoportable, pasando al acto.

Por el contrario, los diversos discursos posibilitan regular los modos de gozar y los estilos de vida que enlazan a los seres hablantes entre sí.

Y si bien en nuestra época se habla más, ya que uno puede quejarse de todo y de todos llevando la querella a la pantalla pública sin tapujos, se muestra al desnudo que se goza del bla-bla, devaluándose el poder discursivo de la palabra, lo que conduce a no generar compromisos con los otros ni responsabilizarnos por nada, reinando la desvergüenza.

¿Qué resalta la época actual? La hipermodernidad —como la denominan los politólogos— se caracteriza por evidenciar la inexistencia de un Otro consistente del saber y la autoridad, como consecuencia del entrecruzamiento del discurso científico con el capitalista y la incidencia misma del psicoanálisis en la cultura que agujerea la ficción neurótica del gran Otro que tendría la verdad sobre cómo vivir y gozar de la vida.

Vemos cómo en la actualidad ha quedado pulverizada la imago paterna que representaba la autoridad en la familia tradicional, aquella figura que también generaba el temor y el temblor.

Si para Freud el discurso Amo del Inconsciente, el que genera las identificaciones con los otros y regula al deseo, se apoyaba en la moral victoriana de su época en tanto reprimía las apetencias

personales a favor del lazo social, hoy día el discurso Amo ya no se apoya en la prohibición, sino en su contrario: el derecho al goce.

Y, si bien la época actual nos ubica como desengañados del poder de un Otro que nos indicaría el buen camino, también nos introduce al realismo de captar que el Otro es un semblante y que de ese semblante se puede hacer un uso pragmático.

¿No es lo que se percibe en el campo educativo que se ha desencantado del Otro autoritario para hacer uso del semblante de la autoridad de una manera más realista que la del látigo o la de su opuesto del "déjalo ser"?

De modo que nuestra época devela la inconsistencia del Otro.

Porque si en el siglo XIX el padre era el referente del orden familiar, en la actualidad pasó a ser una figura cómica en la medida que se desvive por traer el sustento a la casa que nunca alcanza, o se quedó sin trabajo pasando su mujer e hijos a sostener la economía familiar, o se mandó a mudar con otra u otro del cual se enamoró, y nadie se rasga las vestiduras por su falta ni sus fallas.

Es decir que la misma estructura familiar se ha modificado y la autoridad ejercida verticalmente por el padre de épocas pasadas hoy pasó a ser transversal, compartida por la pareja de padres.

De allí que se habla de parentalidad, de padres-pares, borrándose las diferentes funciones del padre y la madre.

Y dicha declinación del padre incidió en la devaluación de la figura del maestro que hoy día ya no representa la autoridad ni el saber para sus alumnos.

Podemos leer que si las civilizaciones anteriores se apoyaban en el deber, la prohibición y la culpa, la civilización actual se rige por un superyó opuesto que no prohíbe, que no se satisface de la renuncia, sino que ordena gozar más y más. Y si no se puede ser feliz ante tantas ventajas que nos ofrece la ciencia y la técnica con sus objetos listos para consumir, uno termina sintiéndose algo estúpido.

Especialmente, nuestra civilización ha hecho subir a escena a los objetos más de gozar que comandan la vida del hombre globalizado, donde todo se compra, se vende, se consume y se descarta.

De modo que tenemos otro real que abordar ante este exceso de goce que se observa en las sintomatologías actuales como la violencia institucional, la adicción a los tóxicos, los actos delictivos, los suicidios y homicidios de niños y jóvenes.

¿Y cómo orientarnos en esta época globalizada donde los objetos del consumo nos comandan la vida, más aún la de los niños segregando la diversidad subjetiva en ellos?

Por fortuna, los docentes ya están alertados de que no se puede esperar que la solución la dé el sistema educativo Ideal porque no existe el Otro consistente, ni La Verdad con mayúscula, sino pedacitos de verdades; que el mismo saber es relativo y que sus alumnos tienen derecho a recibir enseñanzas vitales, más acordes con sus intereses especiales.

De allí que hoy día necesitamos más que antes de maestros decididos en su deseo de enseñar porque ellos en su tarea civilizatoria saben abrir caminos que contrarían la violencia generalizada de nuestra época.

Para concluir, podemos situar la cuestión sobre la violencia escolar en sus dos caras opuestas:

a) La violencia simbólica que ejerce la palabra en la tarea civilizatoria escolar; y
b) su reverso, cuando la violencia es actuada y desarticulada de un discurso.

Es decir que pongo en tensión la necesaria violencia simbólica de la tarea civilizatoria que llevan adelante los maestros, con la violencia que se introduce en las escuelas cuando se evalúa, clasifica, y se psicoterapiza a niños y jóvenes escolarizados que presentan dificultades en su experiencia escolar.

Porque la violencia simbólica de la tarea civilizatoria es a favor de la subjetivación, lo opuesto a considerar a las personas como si fueran cobayos a adiestrar y domesticar según un patrón de conducta a favor del costo-beneficio del mercado globalizado.

De modo que el planteo del psicoanálisis es el de seguir apostando a la subjetivación de niños y jóvenes, lo que va en contra de su violenta segregación.

Porque para el psicoanálisis no hay humanidad sin síntomas. Bajo esta perspectiva, los malestares de los seres hablantes siempre se expresan a través de los síntomas, siendo su recurso más singular.

Y si bien los síntomas actuales se expresan en su cara autista de goce yendo contra las normas sociales y el sentido común, tienen un funcionamiento en tanto es la manera con que cada ser hablante trata lo insoportable.

De modo que mi propuesta es sintomatizar a los llamados trastornos o disfunciones orgánicas, a partir de creer en los síntomas para aprender a leerlos.

Sintomatizar subjetivando, a través de dar la palabra al sufriente y a quienes se interrogan sobre una problemática escolar para desanudar al síntoma, haciendo lugar a la invención singular de un nuevo lazo vitalizado con el mismo.

En contra de la subjetividad de la época y de la creencia en el síntoma, las psicoterapias del Yo (congnitivo-comportamentales) asociadas a la globalización del mercado de la salud mental se colocan del lado del "saber qué es lo normal y lo patológico", a partir de un Ideal constituido por los cuestionarios de evaluación, de acuerdo a protocolos que fijan patrones sobre la adaptación de la conducta humana.

Es decir que lo singular del síntoma queda subsumido por un saber generalizado, en la medida que el síntoma deja de tener un valor de verdad para cada quien al quedar homologado a un comportamiento anómalo, en función de la impostura de un saber totalizador que segrega la subjetividad de los niños y jóvenes al ser etiquetados en clases de desatentos, hiperactivos y violentos.

Más aún, en relación al tema que nos ocupa, no resulta sin consecuencias que cada situación de violencia escolar pueda ser leída como un síntoma en su particularidad, caso por caso, para poder estar a la altura de la subjetividad de nuestra época, lo que nos exige oponernos desde las distintas prácticas discursivas a que tanto el niño como el joven de nuestra civilización ocupen el lugar de un objeto generalizado, globalizado y anónimo.

Lazos de familia

En un grupo de investigación sobre la práctica analítica con los niños comenzamos trabajando para el curso del ERINDA del 2006 algunos textos de colegas de la Asociación Mundial de Psicoanálisis sobre la familia, la adopción y la parentalidad.

Luego, nos propusimos una nueva dinámica de trabajo a partir de elegir un sub-tema o rasgo de identificación de cada uno, en la perspectiva de ir localizando nuestros interrogantes extraídos de la práctica del psicoanálisis con niños, no sólo en el ámbito del consultorio, sino también en las instituciones educativas donde en ocasiones somos convocados a la interlocución[16].

Nuestras elaboraciones sobre lazos familiares actuales respondieron a la convocatoria de las Jornadas del ERINDA sobre "Nuevas conformaciones familiares", y fueron producto de algunos interrogantes que surgieron de nuestras reuniones de trabajo colectivo.

---

16. Trabajo expuesto por el grupo de investigación sobre la práctica analítica con niños, en las Jornadas 2006 sobre las nuevas conformaciones familiares, organizadas por el ERINDA. El ERINDA es un espacio rosarino de investigación del niño en el discurso analítico, y el grupo está integrado a la Nueva Red CEREDA y a los Institutos del Campo Freudiano en América y Europa. Los investigadores que lo integran son: Bernacchia, Liliana; Carignano, Cecilia; Ercoli, Irene; Milei, Carla; Rovino, Teresita; Tendil, Graciela, y Giraldi, Graciela (coordinadora).

1. ¿Qué lugar le es dado al niño en la época actual, y en la configuración familiar que lo adopta?
2. Si con Lacan decimos que la familia no es natural sino una ficción que sufre modificaciones en la serie de las civilizaciones, ¿por qué la necesariedad de este tipo de institución?
3. Si el niño tiene el derecho de construir su ficción familiar y de reinventar sus lazos familiares en su experiencia analítica, ¿ello es una particularidad de la práctica con niños o es propio del trabajo del analizante?
4. Si consideramos al analista éxtimo a la familia, ¿su operación torna plausible la apuesta familiar?

Bordeando estas cuestiones, hemos realizado tres recortes de entrevistas preliminares extraídas de la clínica con los niños, interrogándonos sobre la pregnancia de la ficción familiar en juego, en cada caso.

A) S., de 8 años de edad, llegó a la consulta por el síntoma de la modista que molestaba a su madre.

Pasaba su tiempo libre cortando ropa de color blanco, incluso las cortinas de la casa, armando una colección de vestidos de novia.

La madre, en esos momentos, se encontraba desesperada porque si bien había introducido la prohibición de cortar ropa, el niño se las ingeniaba para seguir haciendo sus modelos con papeles, lo que se extendía también al papel higiénico del baño.

Este juego compulsivo del niño se había instalado poco tiempo después del casamiento del hermano menor de la madre.

Su madre decía que como su hijo había sido el producto de una unión circunstancial y sin amor con un hombre, en tanto su objetivo era tener un niño, ella había cuidado siempre de que su hijo estuviera al margen de su decisión de ser madre soltera.

También argumentaba que ella se las ingeniaba para ser madre y padre a la vez, pues no le interesaba complicarse en lazos amorosos con hombres, como tampoco le atraían las mujeres.

La sintomatología del niño sobre su aislamiento, distanciamiento de sus pares y dispersiones escolares representaba la verdad familiar monoparental, donde el niño ocupaba para la madre el lugar del tapón de su sexualidad femenina.

Leemos la importancia lógica del juego de la modista, por medio del cual el sujeto buscaba armarse su propia ficción familiar apoyada en el romance de la pareja parental.

Si bien su madre sólo asistió a algunas entrevistas, pudo hablar de sus miedos a que su hijo le saliera homosexual, y aceptó que el niño siguiera viniendo a hablar de las cuestiones que lo afectaban en su escolaridad.

B) S. solicitó un horario de entrevista manifestando que ella y su hijo necesitaban venir, preguntando si se los recibiría juntos o no, a lo que se le respondió que viniera ella primero y se le dio cita.

En ese encuentro la analista recordó que esta mujer había realizado con ella un par de entrevistas años antes, a causa de su angustia por el deceso de su padre por homicidio, y el alcoholismo de su hermano menor.

Comenzó hablando entrecortada por el llanto, manifestando que estaba angustiada por el alejamiento del padre de su hijo, con quien mantenía una relación de noviazgo desde hacía siete años. El motivo de su desventura era que su pareja en esos momentos se relacionaba con otra mujer.

El padre de S. fue asesinado cuando ella estaba estudiando locución en otra ciudad y, según sus dichos, fue justo en el momento en que ella se estaba acercando a su padre, en el sentido de que conversaban y compartían momentos juntos como no lo hacían antes.

Pocos meses después de la muerte de su padre, quedó embarazada, manifestando que vivió muy mal su embarazo, con mucha angustia.

No obstante, ella siguió y finalizó sus estudios, regresando a su localidad para vivir en la casa paterna.

Cuando J. —el padre del niño— comenzó una relación con otra mujer, quien había sido la maestra jardinera de su hijo, ella se dio cuenta de que lo quería y que su preocupación actual era por su hijo, porque reconocía que su partenaire había sido un padre muy presente para el niño, pero que a partir de esta relación con otra mujer había comenzado a espaciar sus visitas permaneciendo muchos días sin ir a verlo.

Aunque en el momento en que este hombre intentó acercarse a S., ella le respondió que no sería la segunda y que le había perdido la confianza.

Si bien considera que nunca se mostró cariñosa con él ni demostró interés por la casa que estaban construyendo para vivir los tres juntos y constituir una familia, reconoce que siempre evitó estar a solas con él metiendo al hijo en el medio.

Se pregunta por qué él no la paró, y no la separó de su pegoteo con el niño.

Dice: "Estoy segura de que si me ve con otro va a comenzar a buscarme. Pero, aunque a veces me llama y me envía regalos, los fines de semana se borra. No sé qué es lo que quiere de mí".

La Sra. S. continúa en entrevistas pues el niño no presenta hasta el momento ningún padecimiento sintomático, ya que en su escuela se siente a gusto, sostiene un buen lazo con su papá, hace deportes con entusiasmo, juega, etc.

Es decir, que con la paciente se apuesta a subjetivar el interrogante por su ser mujer, cuestión que se mide por su distancia a la madre.

C) R., de 11 años de edad, cursa en el momento de la consulta el tercer año escolar.

La madre lo trae por indicación de su maestra porque presenta problemas de aprendizaje en Lengua específicamente, no con las Matemáticas.

Su madre dice que el cursado escolar de R. fue interrumpido en ocasiones, a causa de tener que pasar por tres operaciones de oídos.

Sus padres se han separado hace 4 años. R., tiene una hermana de 14 años y su madre está embarazada de otro niño de su actual pareja.

¿De qué se queja R.? No de la escuela pues allí se siente a gusto, sino de su padrastro.

R. dice que S. le desarma todos sus juegos y que le tira a la basura los elementos descartables que él consigue de sus familiares y vecinos para armar sus inventos.

Pregunta repetidamente: "¿Me podés decir si está bien lo que S. me hace, vos harías lo mismo?".

En otra entrevista se interroga: "¿Vengo acá porque estoy enfermo o porque algunas cosas me alteran?".

Al preguntarle sobre qué cosas lo alteran, cierra la cuestión respondiendo: "S. dice que las cosas de la casa no hay que buchonearlas".

Al siguiente encuentro, entra preocupado diciendo: "¿Vos me podés anotar acá tu teléfono así mi tía te llama? Esto tiene que quedar entre nosotros".

Al preguntarle su analista por qué debe hablar con su tía, qué es lo que le pasa a él, R. dijo: "Mi tía quiere venir a hablarte de S., porque él me trata mal".

Y pasa a confesarle que su padrastro lo golpea con frecuencia y que una vez lo humilló poniéndole la cara contra el piso.

Al ser interrogado sobre quién más lo sabía de su familia, respondió: "Sólo mi tía, porque si mi papá se entera se arma el lío".

Podemos leer de estos primeros encuentros que el niño ubica a la tía paterna como la que puede poner orden a sus lazos familiares, agregando al analista como el objeto conector, a través de su íntima confesión.

Consideramos que el niño se encuentra bien orientado, pues, ¿no se ofrece el analista —cada vez— como una pieza de repuesto para que pueda ser usada por el analizante en el armado de su propia versión familiar?

La etiqueta del ADHD en el orillo

En una experiencia de taller, ejercitamos una conversación sostenida sobre lo que actualmente se denomina trastorno, déficit o disfunción de la atención y la hiperactividad: DDA ó ADHD.

Dicho malestar escolar era localizado hace unas décadas por los maestros en aquel alumno que permanecía enchufadito en su agitación corporal sin poder parar, o de aquel otro que se desconectaba de la clase viviendo en la luna de Valencia[17].

La lectura de los docentes sobre el sufrimiento de algunos de sus alumnos los orientaba para hablar con cada familia, a fin de que consultaran con algún psi de su confianza.

En dicha ocasión nos permitimos, a través del trabajo de interlocución del taller, abordar la sigla ADHD, más allá de un nuevo malestar o síntoma escolar, en la medida que lo interpretamos como uno de los impasses de la subjetividad de nuestra época en la que se impone cada vez más este nuevo estilo de vida donde se

17. Taller del 23 de junio de 2006, correspondiente a la experiencia del curso sobre los nuevos síntomas escolares, realizado en la Librería Homo Sapiens de Rosario, durante el primer cuatrimestre de 2006.

evalúa, se etiqueta y se clasifica a los niños de acuerdo a protocolos establecidos por la actual psiquiatría del DSM III y IV a fin de medicar a los niños, la mayoría de las veces de por vida[18].

Reflexionamos en relación a que cuando se considera como "trastorno" a la falta de atención y la hiperactividad, cae de cajón que las causas son atribuidas al registro de lo biológico, en relación a cierto disfuncionamiento cerebral.

De allí que los neurólogos, haciendo estudios con neuroimágenes, aleguen que los cerebros de los chicos que manifiestan problemas de conducta y de atención en su aprendizaje escolar son más pequeños que los cerebros de otros niños.

Más aún, en la medida que el mercado de la salud mental considera que los malestares subjetivos se deben a disfunciones genéticas y hereditarias introduce también su fiebre evaluativa en los jardines de infantes para detectar en los párvulos futuras conductas delictivas, belicosas, antisociales, y mórbidas.

Mientras que el remedio más recetado por los especialistas del ADHD es la Ritalina, que es un derivado de las anfetaminas, sólo se sabe sobre éste que ha aumentado vertiginosamente su consumo desde hace apenas dos décadas.

Los neurólogos consideran que, siendo del grupo de los psicofármacos, la Ritalina interviene modificando el metabolismo de los neurotransmisores cerebrales a través de estimular unas zonas cerebrales que ejercen control sobre otras.

Pero, lamentablemente se desconoce su relación sobre sus efectos clínicos.

Es destacable que la ideología ritalínica termina abortando las diversas razones sobre el malestar escolar que expresan algunos niños en la medida que no interesa cuál es el padecimiento de cada quien, por qué tal alumno no presta atención en clase, o por qué no puede parar de actuar impulsivamente, a veces poniendo en riesgo su vida misma.

---

18. G. Stiglitz (compilador) *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran, el mal real y la construcción social*, Editorial Grama, Buenos Aires, 1996.

De modo que si se segrega la subjetividad de los niños tapándoles la boca con la medicación, se los termina estafando.

Así, para la ideología ritalínica de nuestra época no tienen lugar los interrogantes en relación a qué es lo que hay que atender en el aprendizaje, si es posible estar siempre atento y quieto en la escuela, ni existe interés por abordar los efectos clínicos que tiene la medicación en cada caso.

Lo paradigmático de este abordaje biológico es que el reparto de la Ritalina ya es parte de la vida diaria de muchas escuelas que sumaron "la hora R" a sus horas de clase y a los momentos de recreos para que los chicos agrupados en grupos de los deficitarios de la conducta y de la atención tomen la pastilla mágica, lo que deja en muchas ocasiones tranquilos a sus maestros y también a sus padres.

Y lo que resulta más alarmante es que esta ideología ritalínica no está sostenida solamente por el mercado de la salud mental, sino también por los medios publicitarios, y muchas veces por algunos padres, maestros, y los psicólogos de la conducta y del cognitivismo.

Por lo tanto, los practicantes del psicoanálisis como los educadores estamos ante *un problema ético* que no lo resuelve la Biología, ni las psicoterapias que intentan domesticar la conducta y adiestrar al conocimiento de los seres humanos como si fuéramos los perros de los experimentos reflexológicos de Pavlov.

Se hace necesario, entonces, diferenciar al síntoma del trastorno.

Un síntoma es tal cuando interroga a alguien, lo que va al contrario de portar la etiqueta en la frente del tipo hiperactivo o falto de atención.

Para el psicoanálisis, el síntoma expresa en el cuerpo y en los pensamientos algo del encuentro del sujeto con lo insoportable.

Y si bien no ponemos en duda que hay tanto chicos como adultos con serias dificultades en su atención, lo que incide desfavorablemente en su rendimiento escolar y laboral, si bien conocemos a gente que tiene una modalidad hiperkinética para moverse en la vida y que eso puede complicarlos en sus tareas laborales, si ya no nos asombra encontrar sujetos que se muestran proclives a las conductas impulsivas y a los pasajes al acto con niveles de riesgo para

su vida; la pregunta a hacernos es si tenemos que juntar a todos estos males en la misma bolsa o bien separarlos y diferenciarlos para realizar un diagnóstico estructural desde cada caso.

Porque realizar un diagnóstico sobre el síntoma implica leerlo en su singularidad, desde el caso por caso, lo que va a contracorriente de la clasificación masificante y pre-determinada por los protocolos de evaluación estadísticos.

¿Y cuándo nos damos cuenta de que padecemos de un síntoma? Cuando el síntoma se nos atraviesa como una piedra en nuestro camino y nos hace señal de un sufrimiento subjetivo pero también de un *pathos* del cuerpo, de la pasión por el sufrir o de la satisfacción que nos provee el sufrimiento mismo.

Y cuando sufrimos, podemos golpear a la puerta de un psicoanalista.

No siempre buscamos ayuda, ya que también el síntoma nos aporta satisfacción, dando una razón a la levedad de nuestra existencia.

Es decir que si bien el ser hablante se embrolla con su síntoma cuando se enferma, y eso hace que nos podamos preguntar por qué siempre nos pasa lo que nos pasa, también el síntoma conlleva la pasión por el sufrir aportando un goce más allá de lo placentero, un plus gozoso y silencioso.

Pero, esencialmente, el lazo que cada uno tiene con su síntoma es especial y singular.

Y se opone a lo generalizable, aunque se parezca a otros tipos clínicos de síntomas.

Para el psicoanálisis, el arte del diagnóstico consiste en abordar al síntoma en su singularidad, para que cada padeciente, haciendo su experiencia de sujeto analizante, pueda inventar un lazo vital con su síntoma.

Este modo de tratar al síntoma en la cura analítica es lo opuesto a la clasificación masificante y a las etiquetas evaluativas de los llamados trastornos y disfunciones orgánicas.

Una entusiasta interlocución se generó en tiempo del taller, en el que se puso en tensión la visión biológica-psicológica sobre el considerado trastorno de atención e hiperactividad, contraponiendo la lectura psicoanalítica sobre la función lógica del síntoma en tanto acontecimiento del cuerpo.

Sintomatizar al trastorno

Orientándonos por la perspectiva psicoanalítica sobre el *funcionamiento del síntoma,* resaltamos sus dos caras: a) signo de la no-inscripción de la relación sexual en el Inconsciente; y b) operación de acotamiento del goce con que cada ser hablante trata de una manera singular su falta-en-ser.

Como opuesto al funcionamiento del síntoma, ubicamos al llamado trastorno o disfunción de la atención y la hiperactividad (ADHD), destacándose como uno de los *impasses éticos* de nuestra época, en la medida que el mercado actual introduce un estilo de vida donde se evalúa, clasifica y medica a los niños que presentan dificultades en su aprendizaje escolar.

Así, planteamos que tanto para la práctica educativa como para la psicoanalítica se vuelve necesario cercar al malestar escolar a través de *sintomatizar al trastorno* desde el caso por caso y en cada situación institucional.

Sintomatizar implica apostar a la subjetivación, a través de dar la palabra al sufriente y a quienes se interrogan sobre una problemática escolar, porque descifrando y desanudando al síntoma se hace lugar a la invención de un nuevo lazo con el mismo, diferente a la mortificación y la victimización.

Por el contrario, bajo el criterio del trastorno y la disfunción las psicoterapias del Yo (conductista y cognitivista), se asocian a la idea globalizada del mercado de la salud mental del lado del saber sobre qué es lo normal y lo patológico, a partir de un Ideal constituido por los cuestionarios de evaluación, que se apoyan en protocolos que fijan patrones de adaptación de la conducta humana a un modelo.

Es decir que lo singular del síntoma queda subsumido por un "saber generalizable", en la medida que el síntoma deja de tener un valor de verdad para cada quien al quedar homologado a un comportamiento anómalo, en función de un saber totalizador que segrega la subjetividad de los niños al ser nominados en clases de desatentos e hiperactivos.

En la vía de desanudar este impasse evaluativo que segrega la subjetividad de los niños y jóvenes de nuestra época, hemos abordado una lectura de la clínica médica en relación al llamado trastorno ADHD, apoyándonos en una entrevista realizada al Dr. Jaime Tallis, neuropediatra del Hospital Durand de Bs Aires.

En dicha entrevista, bajo el título: *"*La medicación desresponsabiliza"[19], se puede extraer que el deseo de curar del médico se apoya en la clínica con sus pacientes, uno por uno, lo contrario del accionar de los técnicos que llenan protocolos y medican rabiosamente, desresponsabilizando a los niños que presentan dificultades en su experiencia escolar.

En la experiencia del taller[20], se conformaron 5 equipos para trabajar algunos textos sobre ADHD, a partir de los interrogantes:

¿Qué significantes Amos se repiten en el texto?

¿Adónde apunta la evaluación, qué se busca?

---

19. Publicada en *DDA, ADD, ADHD, como ustedes quieran*, Grama, Buenos Aires, 2006, p. 33.

20. Reseña del taller realizado el 1º de junio 2006, en el Auditorio de Homo Sapiens "Rodolfo Shcoler" (Rosario), como conclusión del Curso que dicté sobre los nuevos síntomas escolares. Los talleristas que integraron los 5 equipos fueron: Bernacchia, Liliana; Bertani, Italo; Bogino, Verónica; Delbono, Angela; Díaz, Catalina; Fambrini, Florencia; Ferraro, Cintia; Gil, Liliana Mariel; López, Graciela; Morirrosi, Graciela; Pedro, Gloria; Selva, María Esther; Rocco, Valeria; Tendil, Graciela; Uribarri, Beatriz; Yualé, Armando.

¿Qué discurso sostiene al síndrome, disfunción y trastorno del ADHD?

¿Qué tratamiento se ofrece para resolver el trastorno ADHD?

¿Qué le preguntarían al autor/es?

El Equipo Nº 1 analizó los siguientes textos de la Revista de la *Fundación TDAH*, Buenos Aires, 2001: el prólogo de la Sra. Pergolini —Directora de la Fundación— un artículo sobre el trastorno de atención del Licenciado Scandar, otro sobre dislexia, y el argumento de la contratapa.

Extrajeron de los textos, que por las notas de la libreta escolar se clasifica a los niños dentro o fuera del TDAH.

El equipo se preguntó si con estos parámetros de medición es posible hacer una detección precoz de la atención y de la conducta.

La paradoja que situaron es que no se sale del escollo al considerar que todo en los niños resultaría medible y clasificable mediante normas estandarizadas.

En dichos textos, los autores aseguran que el 7% de todos los chicos escolarizados tiene TDAH.

Esta Revista difunde un programa de capacitación desde España.

Los significantes Amos que se repiten son: enfócate, entrénate, avancemos, atiende, resultados esperables, eficacia, negociar.

Los autores hablan del trastorno TDAH desde un discurso médico-biológico-mercantilista.

La terapia propuesta consiste en capacitar, entrenar, y psicoterapiar.

Resaltaron su asombro por la tecnicidad y el no querer saber sobre las causas del trastorno de un articulista, el psicólogo Rubén Scandar, licenciado en la UBA.

Le preguntarían a ese autor qué quedó del deseo y la subjetividad en él.

Los integrantes del Equipo Nº 2, analizaron el texto del libro titulado: *Ratones, dragones y seres humanos auténticos. Aprendiendo a pensar y actuar de manera asertiva*, de los autores E. Manuel García Pérez y Angela Lagos, Grupo ALBOR COHS (consultores en Ciencias humanas), España.

Tuvieron la impresión de estar leyendo un libro de religión, pues todo el texto se basa en un programa de entrenamiento y condicionamiento social donde se apunta al "todos iguales".

Siguiendo las pautas de este libro se llegaría —para sus autores— a ser un tipo auténtico.

A partir de clasificar los comportamientos de los niños escolarizados en tres clases: conductas activas, agresivas y asertivas, se evalúa que el modelo asertivo sería ser un ser humano auténtico.

Para cada comportamiento se tiene una respuesta pre-establecida.

El modelo es el de la Reflexología: estímulo-respuesta.

El texto parece una receta: si leés el libro, te convertís. Se recorta un discurso sobre la salvación, la pastoral, proponiéndose como un texto de autoayuda.

Ejemplo: si no hacés caso, te pasa tal cosa. Resulta un mandato que pone al chico como un *power*, en la carrera de un agente 007.

Cita del texto: "Si tenés todos estos derechos conseguís la libertad; si sos bueno te va a ir bien".

Resulta un discurso homogeneizante.

Se desprende la siguiente lógica del texto: si seguís los pasos de este libro, no serás un ratón sino un león, no un sapo, sino un príncipe.

Les preguntarían a sus autores en qué posición pedagógica se sitúan, y qué sujeto del aprendizaje hay, si lo hay, para el conductismo.

Concluyen humorísticamente diciéndonos: ¡Leelo ya!

Los integrantes del Equipo Nº 3, trabajaron sobre el texto del libro del Grupo español ALBOR COHS, dedicado a padres de niños clasificados de ADHD, titulado: *Educar, cómo y por qué. Guía para padres y madres,* de los autores E. Pérez y Angela Magaz Lago.

Situaron en el texto la repetición de los significantes: conductas adecuadas a la norma, guía de conducta, pautas de conducta.

El discurso es conductista y genético. Se habla de que los padres pueden cambiar el carácter del niño, y de la importancia de las buenas influencias para formatear al carácter de acuerdo a un patrón Ideal.

Ubicaron como contradicción del texto que por un lado se plantea que cada niño es único e irrepetible, y por el otro se establece que se debe formatear el carácter de los niños según un modelo.

Para el temperamento difícil del niño proponen el castigo. El consejo es castigarlo, para hacerlo fuerte de carácter.

Lo que se ofrece como tratamiento a lo desviado de la conducta es poner al chico en los carriles, condicionarlo, y adaptarlo al modelo de conducta.

No les surgieron preguntas para hacerle al autor porque no les quedaron dudas al leer un manual sobre lo que intenta ser el adiestramiento y el acondicionamiento de los niños.

Quienes conformaron el Equipo Nº 4, centraron su análisis en el texto del libro bajo el título: *Soy hiperactivo/a. ¿Qué puedo hacer?*, del autor E. Manuel Pérez, publicación del Grupo ALBOR COHS, de España.

Las palabras Amos que resaltaron son: buen comportamiento, autoestima, autoconsejo negativo.

El libro parece una receta. Entre los consejos dados a los niños no se diferencia a los nenes de las nenas.

El discurso es conductista y directivo. Ejemplo de un consejo directivo: "No sentarse cerca de alguien que te distrae".

La oferta de tratamiento para el ADHD es medicamentosa, a fines de desacelerar el cerebro.

Como no se conocen las causas de la hiperactividad, ellos dicen que usan una metáfora, cuya finalidad es eliminar al síntoma.

Le preguntarían al autor cómo puede lograr que un alumno siga este programa en el aula. Porque la paradoja es que dicho programa excluye al docente como agente del acto de enseñar.

Por otro lado, el texto se reduce en inyectarle prejuicios a los niños: "Si haces tal cosa, te pasa tal otra", etc.

El Equipo Nº 5 centró su análisis en el texto del libro titulado*: El niño que no podía dejar de portarse mal. Su comprensión y tratamiento,* del autor Licenciado en psicología Rubén Scandar, de la Fundación TDAH, Buenos Aires.

El autor es fiel a su nombre propio; por homofonía: un escaner. Así resulta la lectura de su texto.

Todo se reduce en actividades para realizar, más la medicación para todos los niños por igual.

El significante Amo es TDAH y resiliencia, el adaptarse a todo (palabra importada de la Física, que alude a la capacidad de los metales para volver a su estado natural).

¿Qué características se buscan para diagnosticar? La inquietud, el moverse del niño cuando duerme.

El planteo es que el niño debe ser una momia. Como índices de desatención, el autor considera medir si el niño sueña despierto, si es volador con sus fantasías, si tiene pobres resultados escolares, baja tolerancia a la frustración, etc.

Y considera como mitos a las críticas que se le hacen al conductismo de que los chicos son mal diagnosticados al ser clasificados con el desorden de ADHD.

Pues afirma que los psicólogos conductistas son profesionales competentes, en la medida que se basan precisamente en protocolos de medición estadística.

¿Qué se busca evaluar? Se puede extraer del texto que se hacen clasificaciones para realizar una terapéutica farmacológica y conductista.

Por lo tanto, no existe la singularidad en la medida en que todos los casos son estandarizados.

El discurso predominante es médico-conductual, y el tratamiento indicado para el trastorno de ADHD es multifacético, a través de la medicación y mediante psicoterapias conductistas e higienistas.

Le preguntarían al autor dónde queda el sujeto del deseo con tanta evaluación de la conducta y de la atención.

La conclusión que se desprende de los aportes del trabajo del taller es seguir apostando —en tanto practicantes de la educación y del psicoanálisis— a la subjetividad de los niños y adolescentes expresadas por las nuevas formas de presentación del síntoma, oponiéndonos en nuestro acto diario a la idea que introduce el mercado de la salud mental sobre “el niño como objeto generalizado, globalizado y anónimo”.

El traumatismo sexual

La perspectiva psicoanalítica acerca de la sexualidad humana parte de la inexistencia de un programa simbólico que ordene nuestra vida sexual en el plano del amor, del deseo y del goce.

Ello es porque no hay en el Inconsciente una fórmula escrita sobre la relación sexual.

Y al no existir un saber pre-establecido sobre cómo relacionarnos con el otro sexo tampoco nada ni nadie responde al cómo se es un hombre o una mujer.

En el mejor de los casos, sólo disponemos de la inscripción de un significante en el Inconsciente que es el falo, lo que permite significantizar al goce del cuerpo como sexual, falicizando partes del cuerpo.

Pero como ese significante está solito y solo, no hace relación con el otro sexo, ni nos sirve para orientarnos en nuestra vida erótica.

Por lo tanto, el significante fálico no alcanza a escribir la relación entre los distintos sexos.

Si el psicoanálisis se orienta por el traumatismo sexual, por ese agujero real que introduce la sexualidad en los seres hablantes, estamos del lado opuesto de pensar la cuestión de la educación sexual escolar como un kamasutra, o como un sistema de técnicas

eróticas que imparten los sexólogos, como tampoco un conjunto de informaciones médicas sobre el funcionamiento de los órganos que intervienen en la reproducción biológica, ni un programa de consejos higienicistas sobre la práctica sexual.

De allí que, en un anterior capítulo, ante la pregunta de cómo adviene el sexo en los niños decíamos que bajo el modo traumático, siempre.

Se puede extraer este concepto en la presentación que hizo Sigmund Freud del caso Juanito, un niño cuya plácida vida infantil se vio perturbada cuando empezó a percibir y a sentir en su cuerpo sus primeras erecciones en su "cosita de hacer pipí", como Juanito nombraba al órgano peneano.

Dice Freud que las primeras observaciones de Juanito —realizadas por su padre— datan de la época en que aún no había cumplido los tres años.

> Manifestaba por entonces, con diversas ocurrencias y preguntas, vivo interés por cierta parte de su cuerpo, a la que llamaba la cosita de hacer pipí. Así, una vez dirigió a su madre la pregunta siguiente:
>
> —Oye, mamá, ¿tienes tú también una cosita de hacer pipí?[21]
>
> Por ese mismo tiempo entró Juanito una vez en un establo en ocasión en que estaban ordeñando a una vaca, y observó:
>
> —Mira, mamá. De la cosita de la vaca sale leche.
>
> Estas primeras observaciones —aclara Freud— justifican la esperanza de que gran parte de lo que Juanito nos descubría, demostraba ser típico del desarrollo sexual infantil. Ya indicamos en otra ocasión que no habría por qué espantarse al encontrar en un sujeto la representación de la satisfacción sexual per os.[22]

---

21. Sigmund Freud, "Análisis de la fobia de un niño de cinco años", en: *Obras Completas*, traducción López Ballesteros, Biblioteca Nueva, Madrid, tomo IV, p. 1366.
22. Ibídem, p. 1366.

> […]
> Esta representación repulsiva tiene un origen inocente, pues se deriva del acto de mamar del seno materno, derivación en la cual actúa como elemento intermedio de transición la imagen de la ubre de la vaca, la cual, por su naturaleza, es una mama y, por su forma y situación, un pene.
>
> El descubrimiento de Juanito confirma la última parte de mi hipótesis.
>
> El interés de Juanito por la cosita de hacer pipí no es exclusivamente teórico. Como era de esperar, le incitaba también al tocamiento del miembro. Teniendo tres años y medio, le sorprendió su madre con la mano en el pene y le amenazó que si hacía eso llamaría al Dr. para que le cortara la cosita, y entonces ¿cómo haría pipí?, a lo que Juanito respondió: Con el popó.[23]

Freud señala, en relación a dichas preocupaciones de Juanito, cómo su órgano anatómico empezaba a escapar a su dominio, y él no entendía eso que lo tomaba de sorpresa en su cuerpo en la medida que no lograba significantizar su órgano, es decir, dar significación sexual al goce de la picazón en esa parte de su cuerpo.

Y entonces, más tarde, surgió en auxilio de Juanito el síntoma de la fobia a los caballos que arrastran carros.

Y el niño mismo fue orientando al Dr. Freud en relación a que su terror se desataba ante el caballo que se cae y se encabrita, que rueda, que se revuelca en el piso, y que puede morder.

O sea que Juanito pudo apoyarse en esta representación del descontrol gozoso de su objeto fobígeno: el caballo, para poder comprender lo que le pasaba en su propio cuerpo.

Porque, para Juanito, el caballo que gozaba de la mordedura, del caerse, del revolcarse, etc., daba sentido sexual a lo que le sucedía a él en su cuerpo.

---

23. Sigmund Freud, "Análisis de la fobia de un niño de cinco años", en: *Obras Completas*, Tomo IV, p. 1366.

Es decir que, mediante su ficción sobre el descontrol gozoso del caballo, Juanito daba sentido sexual al goce de la erección de su órgano peneano, lo que él no podía dominar.

Freud adjunta, al final del historial del caso Juanito, algunas de las observaciones realizadas por su padre:

> Aún le queda un último resto de su enfermedad, que no se manifiesta ya en miedo, sino en una exacerbación de preguntas, que versan casi siempre sobre la materia de las que están hechas las cosas (tranvías, máquinas, etc.), y quién las ha hecho. La mayor parte de estas preguntas las plantea, a pesar de haberse él mismo respondido a ellas de antemano. Quiere solamente asegurarse. Una vez que me había fatigado mucho con su constante preguntar, acabé por decirle:
>
> —Pero, ¿tú crees que yo puedo contestar a todo lo que me preguntes?
>
> Me respondió en el acto:
>
> —Como supiste lo del caballo, creí que también esto lo sabrías.[24]

Vemos cómo el niño, una vez resuelta su fobia a los caballos, podía encausar su curiosidad infantil buscando dar sentido a sus propios enigmas en relación a la sexualidad, sin desesperar cuando se confrontaba con la falta de respuestas del lado del Otro (su padre, en este caso).

Freud lo explicita al final del mismo texto de una manera astuta y simpática: "Dejemos que nuestro infantil investigador, conquiste tempranamente la experiencia de que todo saber es fragmentario y que en cada uno de sus grados queda siempre un resto sin solucionar".[25]

Aunque debemos reconocer que Freud no descubrió a la sexualidad infantil a partir del caso Juanito, sino que fue extrayendo este

24. Ibídem, p. 1416.
25. Ibídem, p. 1417.

concepto de su lectura sobre la experiencia analizante de sus pacientes adultos. Ellos le hablaban al Dr. Freud de sus recuerdos y fantasías de los años de su infancia, los que no siempre eran color de rosas.

Así, Freud remarcó la importancia que lo infantil ocupa con respecto a las neurosis, porque caracteriza la temporalidad lógica del inconsciente en la producción de los síntomas.

Si lo infantil se caracteriza por el tiempo lógico del inconsciente, dicha temporalidad va en contra de la idea sobre el desarrollo biológico y la edad cronológica del individuo.

Por otro lado, debemos destacar que no es lo mismo el concepto sobre "lo infantil en las neurosis" que la "neurosis infantil" del niño.

Tampoco es lo mismo "la neurosis infantil" —que es una respuesta estructural de la niñez— que "la neurosis del niño", lo que refiere al niño que está neurótico o que sufre de su neurosis.

Entonces, encontramos que Freud, desde sus primeros textos, fue dando lugar a este concepto de lo infantil y lo fue ubicando en el trayecto de cada cura.

En sus primeros estudios sobre la histeria, Freud señaló la temporalidad especial en la formación del síntoma histérico al considerar los tres tiempos necesarios para la conformación del síntoma, o sea, lo que podemos entender en la vía del percibir y comprender un acontecimiento, para poder concluir con una respuesta subjetiva sintomática.

Se puede leer en Freud cuando habla de la joven Emma, quien evitaba pasar cerca de una pareja de enamorados y que tampoco podía ingresar a una tienda, desde el preciso momento lógico que comprendió algo que le había ocurrido siendo niña en una tienda donde un señor la abrazó fuertemente, acariciándole la cola; y ella no pudo comprender por ese entonces las intensiones sexuales del adulto para con ella.

En el caso Dora, Freud sitúa esta cuestión en la anamnesis del caso.

Dora tenía 18 años cuando consultó al Dr. Freud, llevada por su padre[26].

Freud fue conectando —a partir de las confesiones de Dora— la producción y no la causa de los síntomas de los que sufría su paciente: la opresión torácica, la afonía y la tos nerviosa, en relación a un hecho ocurrido en una tienda donde un conocido de su familia, el Sr. K., la apretó con un fuerte abrazo y ella —siendo casi niña todavía— percibió el miembro viril erecto del Sr. K. apoyado en su pecho.

Pero en ese momento de la percepción del miembro viril en su pecho, la niña no llegó a comprender lo que sintió en su cuerpo, en el sentido de otorgarle una significación sexual.

Más tarde, en un segundo momento lógico comprendió, y concluyó con la producción del síntoma histérico, que traducía sintomáticamente su reacción de asco por lo sexual.

Además, a todo aquél que le guste leer a Freud desde sus primeros encuentros con la clínica, podrá apreciar la dimensión del traumatismo sexual en Catalina, aquella jovencita hija de la posadera, que amablemente acompañó a Freud en su paseo por la montaña.

Y ella, que tenía facilidad para el lazo social y que sentía gusto por hablar y suponerle el saber al Dr. Freud, le contó —durante esa corta excursión— que sufría por ese entonces de vómitos, mareos y que se le presentaba con frecuencia la cara horrorosa de un Sr. desconocido.

Entonces Freud, en esa sesión sola, hizo una construcción del acontecimiento sexual infantil, a partir de que ella decía que por su culpa se habían separado sus padres, en tanto había visto a su padre acostado con otra mujer y se lo había comunicado a su madre.

Freud enlazó el asco por lo sexual que expresaban sus síntomas corporales con acontecimientos de la tierna infancia de Catalina, donde la niña había percibido sin entender las incidencias del deseo de su padre en ella cuando éste le expresaba su caluroso amor.

---

26. Sigmund Freud, "Análisis fragmentario de una histeria" (el caso Dora), en: *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1972.

Es decir que Freud nos muestra en estos casos que hay tres tiempos lógicos para la producción de los síntomas: percibir, comprender y concluir.

Y en este sentido, deberíamos decir que todos sufrimos de lo infantil, en tanto nacemos prematuros en el deseo en tanto que sexual.

Y es por ello que hacemos síntomas.

Por otro lado, Freud, en el año 1924, dice algo genial en su texto sobre "El problema económico del masoquismo", donde más allá de sus prejuicios personales en relación al pretendido masoquismo en las mujeres, él ponía en superposición a lo infantil —que extrajo de las fantasías de sus pacientes adultos— con lo femenino.

Freud analiza estas fantasías donde el sujeto es amordazado, maniatado, golpeado, fustigado y maltratado en una forma cualquiera, resaltando que el sujeto que habla de su fantasía se coloca en el lugar del *objeto* del maltrato del Otro, sintiéndose obligado a una obediencia incondicional.

Cito a Freud: "La interpretación más próxima y fácil es la de que el masoquista quiere ser tratado como un niño inerme y falto de toda independencia, pero especialmente como un niño malo. El sujeto transfiere en estas fantasías una situación característica de la femineidad: ser castrado, soportar el coito y parir. Por eso he calificado, a posteriori, de femenina esta forma de masoquismo…".[27]

Lo interesante es que Freud deduce un lugar común y compartido para lo femenino y lo infantil, donde ambos ocupan la posición de objeto.

Es decir que si nos preguntamos cómo entra una mujer en el deseo masculino ubicamos que es a partir de hacer semblante del objeto sexual que interesa a un hombre.

Y cuando localizamos al niño incluido en el deseo de la madre es a partir de su posición de objeto amado, deseado y hablado por ella.

---

27. Sigmund Freud, "El problema económico del masoquismo", en: *Obras Completas*. Tomo VII, Biblioteca Nueva, Madrid, 1972, pp. 2753 y 2754.

Si escribimos al sujeto del deseo del lado izquierdo y a su objeto deseado del otro lado,

Suj. ⟶ a (objeto)

a una mujer no la podemos ubicar del lado del sujeto, en tanto no hay un significante que las agrupe a todas en una clase que las colectivice y pueda reconocérselas deseando una misma cosa, como sí podemos reconocer a las madres por el deseo de tener o no tener un hijo.

También podemos considerar a la posición histérica del lado del sujeto interesado en que el otro desee, que es el ejemplo de la posición deseante.

Igualmente, reconocemos al sujeto madre por su deseo de tener niños.

Si una mujer en tanto que madre desea tener un niño toma contacto con su castración, con su falta en tener, y lo encuentra luego en esa equivalencia fálica que hace con su hijo en su maternidad.

En la misma escritura del fantasma que se realiza en cada cura analítica, el sujeto del deseo se relaciona con su objeto, ya sea la mirada o la voz, lo que no es ningún objeto material.

Pero creo que la cuestión esencial es subrayar la superposición que hace Freud de la posición del infante ante el deseo de la madre y de una mujer ante el deseo de un hombre, donde ambos entran a la estructura del deseo del otro en tanto que objeto deseado.

madre ⟶ infant, niño
hombre ⟶ una mujer

Mucho antes, en 1905, en su texto "Tres Ensayos para una teoría sexual", Freud dice algo esclarecedor sobre esta articulación entre lo femenino y la posición del infant. Cito:

> El niño se conduce igual que el tipo corriente de mujer poco educada, en la cual perdura toda la vida dicha disposición polimórfica perversa, pudiendo conservarse normalmente sexual.

> Esta disposición polimórfica y por lo tanto infantil, es utilizada por la prostituta para sus actividades profesionales y dado el inmenso número de mujeres prostitutas y de aquellas de las cuales hay que reconocer capacidad para la prostitución aunque hayan escapado al ejercicio profesional, es imposible no ver en esta disposición a todas las perversiones…[28]

Más allá de lo cómico que nos resulta Freud con sus prejuicios morales sobre las mujeres, nos enseña a leer que tanto el niño como una mujer para relacionarse con su partenaire deben dejarse tomar por el deseo del otro. En el caso del niño, éste debe dejarse hablar, amar y desear por su madre.

Y decir "dejarse", indica dejarse poner en el lugar de objeto para el otro, lo que no excluye actividad, porque no está muerto quien se deja tomar.

Hay responsabilidad del sujeto niño que consiente en "dejarse tomar" por el deseo de la madre en tanto que se juega su elección inconsciente, aunque la misma es forzada.

Y hubo una prueba de los yankees sobre esta cuestión, llevada al experimento de laboratorio por el Dr. Spitz, que en mi época de estudiante Universitaria me alarmó.

El Dr. Spitz quiso probar si los bebés o los recién nacidos pueden vivir si nadie les habla, si solamente se atienden sus necesidades sin que alguien los aloje en un deseo que no sea anónimo.

Esta prueba de laboratorio fue drástica porque los niños se enfermaron de conductas autísticas y se murieron.

Y el psicoanálisis constata que para entrar en relación con la vida del cuerpo, con la vida del deseo y el goce del querer vivir, tiene que operar el deseo de la madre.

Pero el niño también tiene su responsabilidad al interpretar al deseo de la madre, que son las preguntas que se hace el analizante en torno a qué quiere el Otro de mí.

---

28. Sigmund Freud, "Tres ensayos para una teoría sexual", en *Obras Completas*, Tomo IV, Biblioteca Nueva, Madrid, p. 1206.

Porque si el Edipo es el marco donde se despliegan las elaboraciones del trabajo del analizante, es por la acción del analista que el sujeto de la experiencia analítica llega a tocar ese punto oscuro donde él fue primero objeto en el deseo del Otro.

De modo que el analizante es responsable de la respuesta que dé al deseo del Otro y sobre qué *objeto* le supone a ese deseo (seno, excremento, mirada, voz).

En relación a la vida erótica, Freud reflexiona en torno a cómo se relacionan hombres y mujeres, y a todas sus elaboraciones las apoya en la matriz edípica donde el primer objeto deseado por el sujeto infantil es a la vez el prohibido: la madre; cuestión que introduce la problemática de la elección en el plano del amor, del deseo y del goce.

Así, observa Freud que no todas las mujeres van para un hombre.

Quiere decir que detrás del problema de la elección del objeto de amor está el goce sexual.

Esencialmente, porque la elección deseante está determinada por las condiciones de goce de cada ser hablante. De allí que no pueden dejar de aparecer impasses en la vida erótica.

Por otro lado, Freud coloca del lado del amante la responsabilidad de tener que resolver su Edipo, diciendo que para tener una vida erótica satisfactoria el hombre debe vencer el respeto a la madre y el horror a la idea del incesto con la madre y con la hermana. Es decir que debe ir más allá de la Santa Madre y de la Virgen María.

Freud aborda en su texto "Contribuciones a la vida erótica" dos tipos de elecciones del lado de los hombres, donde ambas desembocan en la impotencia y en la insatisfacción.

Entendemos que si en el lenguaje nosotros disponemos de dos significantes opuestos: la madre y la puta, esos significantes no nos orientan, ni nos sirven para reconocer a una verdadera mujer.

Es más, no hay el significante mujer que le permitiría a cualquiera identificarla a partir de reunir tales o cuales significaciones que posibilite agruparlas en una clase.

Y la cuestión de la inexistencia de La Mujer marca una dificultad estructural que se lee en estas dos respuestas que observa Freud del lado de los hombres: insatisfacción e impotencia en su vida erótica.

Una que es el resultado de la fusión de los dos términos que nos da el lenguaje sobre la madre y la puta.

Entonces, en ese tipo de elección, el hombre elige a mujeres que sean de la propiedad de otro hombre, lugar que en la matriz edípica ocupa el padre, pero no pueden convertirla en su mujer en tanto se les caería el deseo porque dejaría de pertenecerle al otro.

Y esa es la condición de goce que se juega en este tipo de elección: que el otro sea el propietario de esa mujer, para poder desearla y gozar sexualmente con ella.

La otra respuesta indica la oposición entre los términos de la madre y la puta. En este tipo de elección los hombres manifiestan, dice Freud, el problema de la impotencia en su vida erótica, en tanto sólo pueden amar a su mujer —la que queda equiparada a la santa madre— pero no la pueden desear como mujer.

De modo que sólo pueden desear a mujeres degradadas socialmente, con las cuales pueden gozar sexualmente pero no logran amarlas.

Hoy día, este tipo de elección donde las corrientes cariñosa y sensual deben mantenerse separadas, fue llevada al cine por W. Allen en su película titulada *Match point*.

El personaje se casa por conveniencia con una chica a la cual no desea, y se apasiona con su amante a la cual no puede amar ni convertirla en su mujer.

Cuando su amante queda embarazada de un hijo de él y le pide que se separe de su esposa, él no encuentra otra salida que la trágica: se desembaraza de su amante matándola, y se queda viviendo con su mujer una vida erótica empobrecida.

Se puede constatar que estas respuestas de impotencia e insatisfacción en la vida erótica de algunos hombres ubicadas por Freud revelan una imposibilidad estructural, y es porque no hay un significante sobre lo femenino.

Y al no existir el significante La Mujer que produzca significaciones, por ejemplo, considerar que todas las mujeres son aquellas que no tienen pene, que tienen niños, que son infieles, santas, prostitutas, etc., al no contar con un significante que permitiría ubicar a las mujeres mediante significaciones fálicas, el hombre debe recorrer otro camino para reconocer a una verdadera mujer.

También del lado de las mujeres se encuentra esta dificultad, en el sentido de que para ser mujer no hay un significante con el cual identificarse. De allí, que es común en la clínica escuchar a mujeres que ponen a cuenta de la propia madre que no les enseñó a ser mujer.

La madre no da la clave de qué es ser una mujer, es lo que se escucha en los divanes.

De modo que la cuestión es que cada mujer deberá inventarse cada vez que se interese por un hombre.

Y es verdad que esa invención dependerá de lo que el sujeto ha podido extraer de su madre como mujer, de ese más allá que excede a la madre.

Es decir, qué dibujo se arma cada sujeto de lo que la madre no alcanza a decir, de su más allá de ella en tanto que mujer.

Creo que a esta cuestión alude Freud cuando habla de las dificultades en la vida erótica en los distintos sexos. Del lado de las mujeres hay otros de sus textos interesantes de articular, como "El tabú de la virginidad y sobre la sexualidad femenina". No los voy a desarrollar aquí.

Sólo quiero marcar la importancia de que el posicionado como deseante —mediante su trabajo analizante— pueda deducir algo del más allá de su madre como mujer. Porque si a Freud la pregunta por lo femenino le hizo producir tanto, algo podrá responderse aquel que se pregunte sobre qué quiere esa mujer que también es su madre, pero también preguntarse por lo que quiere su propia mujer.

Y podríamos pensar que si la madre tiene una relación con el falo vivo es destacable que influya, en cierta manera, en el camino del hijo por la vida.

No es lo mismo si su posición ante el padre del niño está del lado del consentimiento a ser su mujer, o por el contrario, ella pone a su hijo en el lugar del marido, como Freud situaba a la madre de Leonardo da Vinci.

Entonces decimos que si la madre está dividida en su deseo como mujer, si la madre consiente a su ser femenino, incide en lo que transmite sobre la sexualidad a su hijo, pero no le resuelve su vida erótica.

Tampoco la acción de la metáfora paterna nos indica el camino para relacionarnos con el otro sexo.

Porque si la operación simbólica paterna nos introduce al mundo del deseo en tanto que sexual, no dice nada en relación a autorizarnos en un sexo u otro, no nos traza el camino a recorrer para tomar identidad sexual del lado masculino o femenino.

Y voy apoyarme en una hipótesis apoyada en lo que entiendo de la enseñanza de Lacan con respecto a este punto.

Lo que orienta en la vida amorosa de hombres y mujeres, que de partida está "coja", en tanto sólo hay un significante para el sexo que es el falo, lo que orienta es la père-versión.

Es la versión paterna que se extrae de aquél hombre que toma a la madre del niño por su mujer, en tanto ella es la causa de su deseo y su goce sexual.

Los testimonios de los sujetos analizados dan cuenta de las consecuencias subjetivas de haberse servido de la perversión paterna, del padre que hace de una mujer su síntoma.

Ahora bien, si recorrimos —apoyándonos en Freud— los impasses que se encuentran en la vida amorosa cuando se intenta hacer existir la proporción sexual que no hay entre los distintos sexos, debemos remarcar que el escándalo mayor del psicoanálisis fue revelar que, en tanto la sexualidad resulta traumática para los seres hablantes hacemos síntomas, y que los síntomas conllevan goce sexual, por fuera de las relaciones sexuales entre los sexos.

Freud fundó el psicoanálisis al descubrir que los síntomas hacen hablar a la sexualidad, la hacen hablar de lado, o de costado.

Y en su clínica partió de allí, de escuchar a la sexualidad que habla en los sujetos neuróticos, haciendo sufrir en el cuerpo de la histérica, y en los pensamientos tortuosos del obsesivo.

Es decir, que Freud descubrió que los síntomas algo quieren decir para el padeciente, que los síntomas tienen para el neurótico un sentido sexual. Pero fundamentalmente, que en los síntomas del neurótico hay una satisfacción en el sufrir, un padecimiento gozoso, un goce sexual.

Porque mediante los síntomas el neurótico obtiene un plus, una ganancia gozosa o una satisfacción erótica que, por supuesto, aparece desplazada y camuflada.

Por ejemplo, en las rumiaciones o lucha de ideas del tipo clínico obsesivo hay goce sexual, hay satisfacción pulsional; lo mismo que en la queja de insatisfacción de la histérica, donde el cuerpo se satisface de la insatisfacción misma.

Y si hay goce sexual, es porque hay cuerpos sexuados. Si no hubiera un cuerpo vivo, no habría goce.

Sabemos que tener un cuerpo no es un hecho biológico. Para los humanos, la anatomía no organiza nuestro destino.

Porque tener un cuerpo es una consecuencia de estar en el lenguaje, a diferencia de los animales.

Tener un cuerpo sexuado implica decir que fue atravesado y marcado por palabras y dichos escuchados en nuestra tierna infancia.

En esa perspectiva, vamos armando al cuerpo que tenemos con trozos de lo escuchado en nuestra niñez, con palabras oídas del lado de nuestros seres queridos, con restos de dichos familiares que fueron dejando marcas en nuestro cuerpo para bien o para mal.

Y cuando esos dichos nos complican nuestra existencia nos sintomatizamos.

Por lo tanto, los síntomas son acontecimientos del cuerpo sexuado.

Porque cada experiencia analítica constata que la lengua materna que nos aloja en nuestra infancia también nos marca afectando a nuestro cuerpo, y que esas marcas gozosas se expresan a través de los síntomas cuando nos enfermamos, pero también en el

uso artesanal que hacen algunos seres humanos de su síntoma, realizando muchas veces creaciones de obras y hechos de cultura en beneficio de los lazos sociales.

Y aunque la subjetividad de nuestra época se exprese mediante síntomas exhibidos en su exceso de goce mortificante en la angustia de pánico, las adicciones al objeto en la bulimia, la anorexia y la toxicomanía, en severas depresiones, en el fracaso con el saber escolar, etc., sabemos que no hay humanidad sin síntomas, sin esos acontecimientos del cuerpo sexuado.

Pero claro, apostar a nuestra civilización implica la creencia en el síntoma para poder servirnos de él en cada experiencia analítica, haciéndole contrapunto al desenfreno del goce que inunda a nuestra época.

La sexuación, más allá del género

¿Cuál es la perspectiva psicoanalítica sobre la sexuación?

¿Cómo el ser hablante toma su identidad sexual, cómo se asume en un sexo —ya sea en la posición masculina o femenina— si dijimos que para ello no es decisiva la anatomía, ni alcanza con identificarse a un tipo ideal del sexo, ni se logra siendo como papá o mamá?

Habíamos observado, en el capítulo anterior, que en la vida erótica de hombres y mujeres, el amor permite relacionar a los distintos sexos porque el amor esconde y vela de la buena manera las condiciones de goce que determinan cada elección que se hace del partenaire.

Es decir que si el amor es recíproco y relaciona a los distintos sexos, contrariamente el goce encierra a cada uno de los partenaires de la pareja en sí mismo.

Ello quiere decir que no hay diálogo entre los sexos, porque el goce sexual no comunica nada.

El goce del uno no asegura nada en lo concerniente al goce del otro. De allí, la pregunta de los amantes: ¿gozaste?

Sobre el amor, sabemos que no es lo mismo que con el goce.

En los dichos de amor de la pareja las medias naranjas hacen una, encajando sus mitades armónicamente.

Pero con el goce no nos podemos comunicar entre los sexos.

En ese aspecto somos todos autistas, porque cada sexo se queda con su goce.

Podemos distinguir cómo la perspectiva psicoanalítica sobre las diferentes posiciones sexuadas va al contrario de los ideales de nuestra época sobre lo unisex, como también de la pretendida idea sobre la bisexualidad.

Para el psicoanálisis, del lado del hombre es en tanto que fetiche que el partenaire femenino es tomado en el deseo como objeto del goce sexual, como un objeto que consuena con su inconsciente.

De allí, que no todas las mujeres van para cada hombre, contrariando al Mito del Don Juan en el que se refugia la histérica.

De modo que, del lado masculino, cuando el hombre goza puede prescindir de las palabras de amor.

Dicho de otra manera, para los hombres no es condición necesaria el estar enamorados de su partenaire para gozar sexualmente.

Porque al hombre le basta con su goce para relacionarse al otro sexo, pero también con el mismo sexo, como en el caso del homosexual.

En relación al objeto de goce sexual del deseo viril, recuerdo una vieja obra de teatro de Genet titulada *El Balcón*[29], que se desarrolla en un prostíbulo.

La Madame les enseña a las jóvenes cómo atender prolijamante a cada cliente, apuntando a ponerse la careta del objeto de goce adecuado para el fantasma de cada uno. Por ejemplo, tomar la apariencia de la pecadora culpable para el Obispo, vestirse con los colores de la ladrona para el Juez, de la guerrera para el General, etc.

Del lado femenino, y a diferencia del masculino, el goce no va sin la palabra de amor.

---

29. Jean Genet, *El balcón*, Losada, Buenos Aires, 1964.

No son pocas las analizantes mujeres que revelan como condición necesaria estar enamorada del partenaire, para poder gozar sexualmente.

No digo de todas las mujeres, porque sabemos que algunas mujeres se posicionan del lado masculino en su vida erótica. Me refiero a las que acceden a su femineidad, las que consienten a su ser femenino.

Lo que hace a la condición de amor como dominante para gozar del lado femenino obliga a que el partenaire le hable de amor, que le haga el amor con palabras, que le dé lo que no tiene a ella que pretende ser la única para él.

De allí que es verdad que con su exigencia de querer ser la única en el deseo de su partenaire cada mujer lo castra, porque le corta la posibilidad a ese hombre de aparejarse con otras mujeres.

Si para los hombres el deseo, en tanto que sexual, se liga al objeto fetiche, del lado de las mujeres no, porque el objeto fetiche no habla.[30]

Y que el partenaire les hable de amor es esencial para el goce de ellas.

Por lo tanto, el goce del costado femenino se teje con el amor.

Y como el amor se hace con palabras, que el partenaire le hable a cada una es esencial. Pero también que la deje hablar a ella.

De allí que, a veces, los hombres se quejan de que sus mujeres hablan sin parar, como loras.

Por este motivo, el amor del lado femenino organiza la sexualidad del lado de la falta. Es como si cada una le dijera a su partenaire: me hace falta tu amor, porque sin tu amor soy nada.

Muchas veces, la demanda de amor de las mujeres las plantea como unas pesadas para los hombres.

Porque la condición de amor en el goce femenino se inscribe del lado de lo ilimitado, lo que en ocasiones lleva a las mujeres a los dramas de amor, a no poder parar de demandarle más y más

---

30. Estela Solano-Suárez, "Algunas notas sobre la sexuación", en: *Clínica lacaniana*, Editorial Tres Haches, Buenos Aires, 2003.

amor a su partenaire, pero también el sin límites está en el sufrimiento que acarrea del lado de ellas ese amor estragante, lo que las lleva a hacerse chupar por el propio vacío del ser mujer.

En ese aspecto se encuentran testimonios clínicos de cómo algunas mujeres se hacen estragar y devastar por su partenaire.

Hay un film japonés que se titula "El tiempo", donde la protagonista pone de relieve el sin límites del goce y el amor del lado femenino, buscando desesperadamente ser la Otra mujer para su partenaire mediante el cambio de su imagen, a través de la cirugía estética.

En el drama, no sólo ella se estraga en su propio vacío, sino que lo arrastra a su partenaire en la devastación.

Y los hombres, cuando mandan a sus mujeres a analizarse, pareciera que saben algo acerca de que el análisis las vuelve menos locas de amor, es decir, menos histéricas a favor de su femineidad.

Lo que tal vez no saben los hombres es que el psicoanálisis a ellos los vuelve menos torpes, en la medida que los desenreda de su pasión narcisista por tener el falo.

Es decir, que la experiencia analítica los saca del goce del solitario, a favor de tornarlos menos temerosos hacia el otro sexo.

¿Por qué?, porque la lógica de la cura analítica, a contrapelo de borrar la alteridad entre los sexos y de engordar al goce mortificante del cuerpo en el padecimiento de los síntomas, va bordeando al agujero real de la no relación sexual, a partir de lo cual cada analizante se orienta en su sexuación, inventando un saber hacer singular satisfactorio con su propio síntoma.

Aunque, es verdad que para hacer su trabajo analítico el analizante necesita servirse del partenaire analista, que mediante el acto analítico dirija la cura, pero no su vida.

La educación sexual escolar

Hoy día, se les demanda a los maestros que impartan educación sexual en las escuelas como una forma de ejercer control social sobre los abusos sexuales infantiles, el embarazo en la adolescencia, la práctica sexual promiscua y sus consecuencias de transmisión y contagio de las enfermedades venéreas, especialmente del SIDA.

Ahora bien, resulta esencial que nos interroguemos sobre qué entendemos por educación sexual escolar.

¿Es lo mismo el acto de educar que la acción de trasmitir conocimientos sobre el sexo?

Dicho de otra manera, ¿es posible controlar al goce sexual del cuerpo mediante informaciones biológicas, higiénicas, y a través del pretendido acondicionamiento de la conducta sexual de los educandos a un modelo estándar?

Sabemos que, desde antaño, los maestros tienen a cargo la tarea civilizadora, y que la práctica educativa no es sin una dirección, en la medida que el acto de enseñar del maestro no se produce sin una política de abordaje de lo imposible (ver en este libro: "Educar y psicoanalizar, diversos quehaceres con lo imposible").

Ya Sigmund Freud decía que mediante su tarea civilizadora escolar el maestro colabora en la canalización del polimorfismo sexual infantil, orientando su curso a la manera de los diques en un río.

En esa dirección, se preguntaba Freud: "¿Con qué elementos se constituyen estos diques tan importantes para la cultura?". Y, reflexionaba:

> Probablemente a costa de los mismos impulsos sexuales infantiles, que no han dejado de afluir durante este período de latencia, pero cuya energía es desviada en todo o en parte de la utilización sexual, y orientada hacia otros fines.
>
> Los historiadores de la civilización coinciden en aceptar que este proceso, en que las pulsiones sexuales son desviadas de sus fines sexuales y orientadas hacia otros distintos —proceso al que se da el nombre de sublimación—, proporciona poderosos elementos para todas las funciones culturales.
>
> También sobre el mecanismo de esta sublimación puede formularse una hipótesis. Los impulsos sexuales de estos años infantiles serían inaprovechables, puesto que la función reproductora no ha aparecido todavía, circunstancia que constituye el carácter esencial del período de latencia.
>
> Pero, además, tales impulsos habrían de ser perversos de por sí, partiendo de zonas erógenas e implicando tendencias que, dada la orientación del desarrollo del individuo, sólo podrían provocar sensaciones displacenteras.
>
> Harán, pues, surgir fuerzas psíquicas contrarias que erigirán para la supresión de tales sensaciones displacenteras los diques ya citados: repugnancia, pudor, vergüenza moral.[31]

---

31. Sigmund Freud, "Tres ensayos para una teoría sexual", en: *Obras Completas*, Tomo IV, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 1197-1198.

Debemos aclarar que al proceso de dichas formaciones reactivas del pudor, la vergüenza y la repugnancia por lo sexual, Freud lo diferencia, conceptualmente, de la respuesta subjetiva sublimatoria.

Y, entonces, hoy nos preguntamos, ¿qué estuvieron haciendo los maestros hasta ahora sino ocuparse de la educación sexual, cada día, a partir de lo que cada uno de sus alumnos les plantea en relación a lo que no anda en la experiencia de su aprendizaje y en sus lazos con los otros?

¿Por qué hoy, más que nunca, se les pide a los maestros que se encarguen de lo que siempre hicieron?

En anteriores capítulos hemos analizado la cuestión de que la época actual nos confronta con un impasse ético, mediante la promoción de la idea del niño globalizado y anónimo, lo que segrega las subjetividades en su diversidad.

Es decir que la época aborta la subjetividad porque no se quiere saber nada sobre los nuevos síntomas, a través de los cuales los cuerpos sexuados expresan el malestar de nuestra civilización.

De allí que, ante los acontecimientos del cuerpo manifestados por quienes transcurren su escolaridad a los tumbos, aceleradamente, tomando formas sintomáticas de inhibición, violencia, y fracaso escolar, el mercado global de nuestra época les tapa la boca a los niños y jóvenes clasificándolos en grupos de violentos, trastornados atencionales y de la conducta.

De modo que mediante la invasión de los técnicos que introducen esta epidemia evaluativa en las escuelas, y las consiguientes terapéuticas sugestivas y medicamentosas que se ofrecen para el consumo masivo con la idea de erradicar a los síntomas, no se hace más que engordarlos y cronificarlos.

Por ello, es imprescindible que los maestros no bajen los brazos en su tarea civilizatoria —hoy, más necesaria y difícil que antes— en el sentido de que a contrapelo de la época deben arrancar a los cuerpos de sus alumnos del anonimato en que se los introduce.

¿Y cómo lo hace cada docente? Sosteniendo su acto educativo, todos los días en su aula, y apostando a la diversidad subjetiva en tanto ningún alumno es igual a otro, aunque presenten un mismo síntoma escolar.

Porque es un hecho que el buen maestro sigue ejerciendo la educación sexual mediante el ejemplo, transmitiendo el gusto por aprender y por realizar lazos de trabajo con los demás, vivificando la disciplina de lectura sobre historias, cuentos infantiles y obras literarias, enseñándoles a sus alumnos que tienen el derecho de elegir ante lo que les ofrece el mercado en tanto nadie está obligado a consumir para poder disfrutar de las pequeñas cosas de la vida.

Es decir que el verdadero maestro, estando mordido por su deseo de enseñar, sabe inyectar en sus alumnos ideales que los colectivicen, generando el respeto hacia los demás y el asombro por lo diferente de uno mismo, cuestión que revitaliza al propio cuerpo y el lazo social.

Y, en esta época, donde los cuerpos son empujados al Uno del individualismo y al goce solitario del sinvergüenza, cada maestro se encuentra con el desafío de tener que inventar, en su quehacer diario, los modos de abordar la educación sexual escolar.

Lo que no es poca cosa, favorecer que las nenas puedan consentir a su femineidad, dando vida a sus sueños e ilusiones amorosas, y que los varones dejen de refugiarse en el espejo narcisista del solitario huyéndole a las chicas, para poder asumir su deseo viril.

En una experiencia de taller, hemos sido enseñados por un grupo de docentes de una escuela de enseñanza especial, en relación a cómo abordaron la educación sexual escolar ante el caso de una niña de corta edad que sufría de violaciones sexuales por parte de su padre.

La madre de la niña consentía naturalmente a ello, pues sus hijos eran hijos de su propio padre. De modo que la práctica incestuosa era normal para esa familia.

A las docentes se les planteaba, entonces, el problema de no contar con el apoyo de la madre de la niña para sacarla del lugar del objeto de goce sexual del padre.

En primer lugar, el equipo docente de esta escuela se informó jurídicamente sobre los pasos a seguir para lograr la certificación médica sobre el estado físico de la niña.

Y esperaron a que la niña manifestase en la escuela algún dolor corporal que justificara la razón de solicitar el examen médico.

Llegó la ocasión, cuando la niña se quejó de dolores en su vientre.

Ese día la llevaron al hospital público, donde consiguieron dejar constancia médica de las manifestaciones en su cuerpo sobre las violaciones habituales que padecía la niña sin quejarse.

Su padre fue preso, aunque por poco tiempo.

Pero las docentes no dejaron de apostar a la educación sexual de esta niña, apoyándose en la introducción del "no" al goce sexual incestuoso, interdicción que estaba ausente en su familia de origen.

El no ceder de las docentes en su tarea civilizatoria en torno a la problemática sexual de esta niña tuvo sus efectos, pues actualmente se convirtió en una joven mujer que no sólo pudo constituir su pareja amorosa fuera de su familia, sino que deja antecedentes de que si la escuela se asume como la otra familia del niño que lo aloja en su seno, cada alumno puede servirse de ella para poder acceder a la dignidad de tener un cuerpo sexuado.

Este libro aborda los síntomas escolares actuales y la problemática sobre la educación sexual escolar, a partir de un trabajo de interlocución sostenido con los practicantes de la educación.

Si nuestra época nos confronta a un impass ético bajo la promoción de la idea del niño como un objeto globalizado y anónimo, la propuesta psicoanalítica que retoma la autora es seguir apostando al síntoma en tanto acontecimiento del cuerpo sexuado, en sus diversas expresiones subjetivas.

Invita a los maestros a no bajar los brazos en su tarea civilizatoria —hoy más difícil y necesaria que en épocas pasadas— en la vía de arrancar a los cuerpos de sus alumnos del anonimato en que se los introduce.

Porque es un hecho que el buen maestro sigue ejerciendo la educación sexual todos los días en sus clases mediante el ejemplo, transmitiendo el gusto por aprender y por realizar lazos de trabajo con los otros, vivificando la disciplina de lectura sobre historias, cuentos y obras literarias; enseñando a sus alumnos que tienen el derecho a elegir y no el deber de consumir lo que les ofrece el mercado; promoviendo la lucha por los propios ideales; generando el respeto y el asombro por lo diferente de uno mismo que se encuentra en los demás.

Bajo esa perspectiva, la autora considera al deseo de educar del maestro como el antivirus de la segregación subjetiva que padece nuestra civilización.

ISBN 978-950-808-552-8

9 789508 085528

HomoSapiens EDICIONES